



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

# ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 3/2018

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

**Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Τεύχος  
3/2018**



---

Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

**www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr**

**ISSN 1109-8740**

**Ιδιοκτήτης:** Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη. Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, [www.ediamme.edc.uoc.gr](http://www.ediamme.edc.uoc.gr)

**Εκδότης:** Σπαντιδάκης Ιωάννης, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

**Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση:** Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

## ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον **Ζομπανάκη Γεώργιο** (1953-1972)

Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) **Ζομπανάκης Ανδρέας**

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

### ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

**Σπαντιδάκης Ιωάννης** (συντονιστής), **Αναστασιάδης Παναγιώτης**, **Καλογιαννάκη Πέλλα**

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται στην

ηλεκτρονική διεύθυνση [EPISAGO@edc.uoc.gr](mailto:EPISAGO@edc.uoc.gr)

### ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Αναστασιάδης Παναγιώτης**, **Βάμβουκας Μιχάλης**, **Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη**,

**Μακράκης Βασίλειος**, **Αναστασιάδης Πέτρος**, **Βασιλάκη Ελένη**

### ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Boos-Nünning, Ursula**, Universität Essen, Deutschland, **Cummins, Jim**, University of Toronto, Canada,

**Καζαμίας Ανδρέας**, University of Wisconsin, Madison, **Cochrane, Ray**, University of Birmingham,

**Τάμης Αναστάσιος**, Notre Dame University of Australia, **Wolhuter, Charl**, North West University,

South Africa, **Tien-Hui, Chiang**, University of Tainan, Zhengzhou University, China,

**Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη**, Παν. Κύπρου, **Πασιαρδής Πέτρος**, Ανοικτό Παν. Κύπρου,

**Παλιός Ζαχαρίας**, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, **Κατσίκη-Γίβαλου Άντα**, Παν. Αθηνών,

**Πάτσιου Βίκη**, Παν. Αθηνών, **Τάφα Ευφημία**, Παν. Κρήτης, **Ζερβού Αλεξάνδρα**, Παν. Κρήτης,

**Νικολουδάκη Ελπίκη**, Παν. Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Παν. Κρήτης,

**Γκότοβος Αθανάσιος**, Παν. Ιωαννίνων, **Μπουζάκης Ιωσήφ**, Παν. Πατρών,

**Ξωχέλλης Παναγιώτης**, Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Παν. Ιωαννίνων,

**Καίλα Μαρία**, Παν. Αιγαίου, **Σκούρτου Ελένη**, Παν. Αιγαίου, **Δαμανάκης Μιχάλης**, Παν. Κρήτης,

**Παπαδογιαννάκης Νικόλαος**, Παν. Κρήτης, **Μιχαηλίδης Παναγιώτης**, Παν. Κρήτης

**Αϊδίνης Αθανάσιος**, ΑΠΘ, **Ανδρεαδάκης Νικόλαος**, Παν. Αιγαίου, **Δημάκος Ιωάννης**, Παν. Πατρών,

**Ελευθεράκης Θεόδωρος**, Παν. Κρήτης, **Ζαράνης Νικόλαος**, Παν. Κρήτης,

**Θώμου Βιβή**, Παν. Κρήτης, **Ιβρίντελη Μαρία**, Παν. Κρήτης, **Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα**, Παν. Κρήτης,

**Καρράς Κων/νος**, Παν. Κρήτης, **Κοντογιάννη Διονυσία**, Παν. Κρήτης, **Κουρκούτας Ηλίας**,

Παν. Κρήτης, **Κωστούλα Νέλλη**, Παν. Κρήτης, **Μανωλίτσης Γεώργιος**, Παν. Κρήτης,

**Μιχελακάκη Θεοδοσία**, Παν. Κρήτης, **Μουζάκη Αγγελική**, Παν. Κρήτης,

**Μπαμπάλης Θωμάς**, ΕΚΠΑ, **Ντίνας Κων/νος**, Παν. Δυτ. Μακεδονίας, **Παπαδοπούλου Μαρία**,

Παν. Θεσσαλίας, **Παπαδοπούλου Σμαράγδα**, Παν. Ιωαννίνων, **Πολίτης Παναγιώτης**,

Παν. Θεσσαλίας, **Σοφός Αλιβιζος**, Παν. Αιγαίου, **Σταύρου Δημήτρης**, Παν. Κρήτης,

**Φτεριιάτη Άννα**, Παν. Πατρών, **Χατζηδάκη Ασπασία**, Παν. Κρήτης

### ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Σπαντιδάκης Ιωάννης**

TAX. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: [EPISAGO@edc.uoc.gr](mailto:EPISAGO@edc.uoc.gr), [www.ediamme.edc.uoc.gr](http://www.ediamme.edc.uoc.gr)

### ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

**Κοτρώνης Δημήτριος**, e-mail: [EPISAGO@edc.uoc.gr](mailto:EPISAGO@edc.uoc.gr), τηλ.: 6944683566

# EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

## BOARD OF DIRECTORS

**Ioannis Spantidakis** (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to: **EPISAGO@edc.uoc.gr**

## EDITORIAL BOARD

**Panagiotis Anastasiades**, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,  
**Vasilios Makrakis**, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasilaki**

## SCIENTIFIC COMMITTEE

**Ursula Boss-Nünning**, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto,  
**Andreas Kazamias**, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University  
of Birmingham, **Anastasios Tamis**, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West  
University, South Africa, **Tien-Hui Chiang**, University of Tainan, Zhengzhou University, China,  
**Mairy Koutselini-Ioannidou**, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece,  
**Anta Katsiki-Givalou**, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens, **Euthimia Tafa**,  
University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete,  
**Antonis Hourdakis**, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**,  
University of Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of  
Ioannina, **Maria Kaila**, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean,  
**Michael Damanakis**, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete,  
**Panagiotis Michailidis**, University of Crete, **Aidinis Athanasios**, Aristoteleio University of Thessaloniki,  
**Andreadakis Nikolaos**, University of Aegean, **Dimakos Ioannis**, University of Patras,  
**Eleutherakis Theodoros**, University of Crete, **Zaranis Nikolaos**, University of Crete, **Thomou Vivi**,  
University of Crete, **Ivrideli Maria**, University of Crete, **kalaitzidaki Marianna**, University of Crete,  
**Karras Konstantinos**, University of Crete, **Kodogianni Dionysia**, University of Crete,  
**Kourkoutas Elias**, University of Crete, **Kostoula Nelli**, University of Crete, **Manolitsis Georgios**,  
University of Crete, **Michelakaki Theodosia**, University of Crete, **Mouzaki Ageliki**, University of  
Crete, **Mpampalis Thomas**, University of Athens, **Dinas Konstantinos**, University of West Macedonia,  
**Papadopoulou Maria**, University of Thessalia, **Papadopoulou Smaragda**, University of Ioannina,  
**Politis Panagiotis**, University of Thessalia, **Sofos Alivizos**, University of Aegean, **Stavrou Dimitris**,  
University of Crete, **Fterniati Anna**, University of Patras, **Chatzidaki Aspasia**, University of Crete

## EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: **UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,**

**DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION**

**MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"**

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece, Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 -77636

E-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, **www.ediamme.edc.uoc.gr**

## SECRETARY

**Dimitris Kotronis**, e-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, mobile phone: 6944683566

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. **Η Λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου ως Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης**  
**The operation of primary schools as professional learning communities**  
 Ελένη Πατσατζάκη, Γεώργιος Ιορδανίδης . . . . . 7
2. **Σχολική Διοίκηση και Ηγεσία: Διαχρονικές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις**  
**School management and leadership: classical and contemporary approaches**  
 Ευάγγελος Μαυρικάκης . . . . . 28
3. **Χαρτογράφηση της Επιστημονικής Συγκρότησης και Κατάρτισης των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ενταξης**  
**The professional development of the teacher as a lever of effective school class management**  
 Ιωάννης Νοβάκος . . . . . 46
4. **Η Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού ως Μοχλός Αποτελεσματικής Διαχείρισης της Σχολικής Τάξης**  
**the professional development of the teacher as a lever of effective school class management**  
 Χαράλαμπος Βασιλόπουλος . . . . . 68
5. **Μια Σύγχρονη Ολιστική Διδακτική Προσέγγιση του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού**  
**A modern holistic teaching approach for traditional greek dances**  
 Στυλιανός Φλουρής, Δημήτριος Ζμπάινος . . . . . 82
6. **Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σχολική Κουλτούρα: Συγκριτική Μελέτη μεταξύ Γενικών και Ειδικών Δημοτικών Σχολείων**  
**Educational leadership and school culture: A comparative study between mainstream and special primary schools**  
 Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Μαρία Γιουμούκη, Θωμάς Μπαμπάλης . . 117
7. **La Grèce Ancienne dans l'enseignement historique en France (1790-1814)**  
**Αρχαία Ελλάδα στη Διδασκαλία της Ιστορίας στη Γαλλία (1790-1814)**  
 Κονδυλένια Μπελίτσου . . . . . 140
8. **Private Supplementary Tutoring Centers' Performance in Iran: Students, Principals and Officers' Opinions**  
**Ιδιωτικά Συμπληρωματικά Κέντρα Διδασκαλίας στο Ιράν: Γνώμες Σπουδαστών, Διευθυντών και Αξιωματικών**  
 Abbas Madandar Arani, Mohammad Hassan Mirzamohammadi . . . . . 153

<b>Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστελλόμενα προς δημοσίευση κείμενα</b> .....	168
<b>Guide for Authors</b> .....	172

# Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ THE OPERATION OF PRIMARY SCHOOLS AS PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES

Ελένη Πατσατζάκη  
Εκπαιδευτικός Π.Ε.  
Μ.Δ.Ε. Οργάνωση και Διοίκηση της  
Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία  
elenipatsa@hotmail.gr

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

## **Abstract**

The present study investigates the perceptions of teachers on: (a) the concept of professional learning community, (b) their schools as professional learning communities and (c) the role of the principal in this function of the schools. The survey involved 300 teachers of various specializations working in 61 public primary schools in Central Macedonia Region. Data collection was conducted through a tool resulted from the synthesis of a questionnaire to assess the functioning of the school as a professional learning community and three open questions. Results reveal that teachers have knowledge of the concept of professional learning community, recognize its value and work on its principles. Teachers also recognize multiple and significant roles for principals in this school function. Finally, the teachers' employment relationship and the size of the school units are able to influence this operation of schools.

## **Key words**

*Professional learning community, school learning, primary school administration, teacher perceptions.*

## **Λέξεις κλειδιά**

*Επαγγελματική κοινότητα μάθησης, σχολική μάθηση, διεύθυνση δημοτικών σχολείων, αντιλήψεις εκπαιδευτικών.*

## **0. Εισαγωγή**

Οι συνεχείς αλλαγές στο σύγχρονο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο απαιτούν από μαθητές και σχολικό προσωπικό να μάθουν να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα και να αποτελούν διά βίου μαθητές. Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη, τα σχολεία



να αποτελέσουν οργανισμούς που διαρκώς μαθαίνουν, εξελίσσονται και επανεξετάζουν τη δράση τους (Θεοφιλίδης, 2012). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να αντιμετωπίσουν την ίδια πρόκληση με τους ηγέτες των επιχειρήσεων: να διαμορφώσουν ένα εργασιακό περιβάλλον διαρκούς μάθησης και να το διατηρήσουν παρά την ρευστή κοινωνική πραγματικότητα (Fullan, 2001, όπως αναφέρεται στο Stewart, 2006).

Προκειμένου να ανταποκριθούν στην πρόκληση αυτή προτείνεται η λειτουργία των σχολείων ως *οργανισμών μάθησης*, όρος που προέρχεται από τον χώρο των επιχειρήσεων (Fullan, 2001, όπως αναφέρεται στο Stewart, 2006). Ωστόσο, συνήθως οι ερευνητές όταν αναφέρονται σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης χρησιμοποιούν τον όρο *επαγγελματική κοινότητα μάθησης* (*professional learning community*) (Williams et al., 2012). Ο όρος αυτός θεωρείται ορθότερος για τα σχολεία, επειδή οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφέρουν από τις επιχειρήσεις εφόσον έχουν επιφορτιστεί με προσωπικούς και κοινωνικούς σκοπούς (Day et al., 2011).

Η υποστήριξη της σημασίας της μάθησης των σχολείων αυξήθηκε γρήγορα χάρις στα πολλαπλά οφέλη που συνεπάγεται τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές και κατά συνέπεια για την κοινωνία εν συνόλω. Οι Vescio et al. (2008) έπειτα από μία ανασκόπηση 11 εμπειρικών μελετών συμπέραναν πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης γίνονται πιο συνεργατικοί, μαθητοκεντρικοί και αυτόνομοι. Ακόμα, είναι και αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί και ικανοποιημένοι και αποκτούν κίνητρα για περαιτέρω προσπάθεια και αυτόβελτίωση (Louis & Kruse, 1995, όπως αναφέρεται στο Vanblaere & Devos, 2016). Επιπλέον, ένα τέτοιο περιβάλλον εργασίας τους εξασφαλίζει προοπτικές βελτίωσης και επαγγελματικής εξέλιξης και υποστηρίζει την εργασία και τη μάθησή τους (Toole & Louis, 2002).

Η διαρκής μάθηση, βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που επιτυγχάνεται μέσω αυτής της λειτουργίας του σχολείου έχει ιδιαίτερη αξία αν αναλογιστούμε πως αποτελεί το μοναδικό τρόπο να ανταποκρίνονται στις διαφοροποιήσεις που σημειώνονται με αύξοντα ρυθμό στο επάγγελμά τους (Kalantzis & Core, 2012, όπως αναφέρεται στο Αρβανίτη, 2013). Επίσης, σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφική αναδίφηση των Cordingley et al. (2003), σχετίζεται θετικά με τη διαμόρφωση υψηλών πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας, τον ενθουσιασμό τους για τη συλλογική εργασία και την προθυμία τους να δοκιμάσουν νέες πρακτικές.

Τα προαναφερθέντα έχουν προφανή θετικό αντίκτυπο για την ποιότητα διδασκαλίας, άρα και για τους μαθητές. Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν την ικανότητα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης να επιδρούν σημαντικά στη μάθηση των μαθητών (Hord, 1997, 2004, Hord & Sommers, 2008, Louis & Kruse, 1995, Newmann & Wehlage, 1995, Olivier & Hipp, 2006, Rosenholtz, 1989, Sackney et al., 2005, Schmoker, 2006, όπως αναφέρεται στο Hipp & Huffman, 2010). Αντίθετα, σε σχολεία όπου δεν

προάγεται η μάθηση των εκπαιδευτικών έχουν παρατηρηθεί χαμηλές μαθητικές επιδόσεις και μειωμένη επικέντρωση στη σχολική βελτίωση (Morrissey, 2000, όπως αναφέρεται στο Hord, 2004).

Όμως, οι διαρκείς αλλαγές στα σχολεία επιβάλλουν και στους διευθυντές να αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο ηγούνται (Berdos, 2009). Προκειμένου να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες αποκτούν νέα χαρακτηριστικά και αρμοδιότητες. Παράλληλα, χρειάζονται νέες δεξιότητες που να τους επιτρέπουν να διαμοιράζονται την ηγεσία και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για τις ανάγκες αυτής, να υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο ώστε να επιτυγχάνουν τελικά τους εκπαιδευτικούς στόχους (Huffman & Jacobson, 2003) και να προάγουν τη διαρκή μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη (Berdos, 2009).

Συμπερασματικά, δεδομένης της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας και της καθοριστικής επίδρασης των διευθυντών στη σχολική επιτυχία, η μελέτη του ρόλου των διευθυντών στη διαμόρφωση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης καθίσταται αναγκαία (Berdos, 2009). Ωστόσο, ένας διευθυντής δεν είναι σε θέση να αναπτύξει και να διατηρήσει μόνος του μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Thompson et al., 2004). Άλλωστε η διαδικασία αυτή δεν μπορεί να επιβληθεί από τους διευθυντές, παρά μονάχα να διευκολυνθεί (Hargreaves & Fink, 2006, όπως αναφέρεται στο Teague, 2012). Επομένως, έχει σπουδαία αξία και η μελέτη της αντίληψης και της κρίσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1. Οριοθέτηση επαγγελματικής κοινότητας μάθησης

Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης (*professional learning community-PLC*) ορίζεται ως μία μορφή σχολικής κουλτούρας που καθιστά τη συνεργασία αναμενόμενη, συμπεριληπτική, αυθεντική, συνεχή, και επικεντρωμένη στην κριτική εξέταση της [εκπαιδευτικής] πρακτικής για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων" (Seashore et al., 2003, p.3). Στο πλαίσιο της συνεργατικής κουλτούρας το προσωπικό διαπνέεται από μια ηθική διαπροσωπικής φροντίδας (Hargreaves & Giles, 2003, Louis, Kruse, & Bryk, 1995, όπως αναφέρεται στο Stoll et al., 2006), συνέργειας, στήριξης (Θεοφιλίδης, 2012) και από κοινού ανάληψης της ευθύνης για τη μάθηση των μαθητών (Lieberman, 1999, όπως αναφέρεται στο Huffman, 2003).

Στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης το προσωπικό εργάζεται σε ομάδες-κοινότητες που βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης, αλληλοϋποστηρίζονται και μοιράζονται πέρα από τα υλικά και πρακτικές αλλά και αξίες και πεποιθήσεις (Eaker & DuFour, 2015). Προκειμένου να δημιουργήσουν μια κουλτούρα μάθησης και ανάπτυξης (Hipp & Huffman, 2010, Toole & Louis, 2002) οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται αδιάκοπα και συλλογικά σε διερευνητικές δράσεις (DuFour et al., όπως αναφέρεται στο Berdos,

2009), διαλέγονται και συνεπιδρούν (Θεοφιλίδης, 2012). Εξελίσσονται έτσι από απλοί μεταλαμπαδευτές σε παραγωγούς της γνώσης (Woodland & Mazur, 2015). Αυτή η οικοδόμηση της ικανότητας του προσωπικού να ερευνά, να μαθαίνει και να εξελίσσεται διαρκώς είναι που οδηγεί στη συνεχή βελτίωση των σχολείων που λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Hord, 2004, Roy & Hord, 2007).

### 1.1.1. Χαρακτηριστικά αποτελεσματικών επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης

Μία ιδιαίτερα αξιόλογη κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, δεδομένου ότι αντανακλά τη δουλειά διαφόρων ερευνητών (Kleine-Kracht, 1993, Leithwood et al., 1997, Louis & Kruse, 1995, Sergiovanni, 1994, Snyder et al., 1996, όπως αναφέρεται στο Huffman, 2003), είναι αυτή της Hord (1997). Η Hord (1997) έχει οργανώσει τα χαρακτηριστικά των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στα εξής 5 θέματα:

- *Υποστηρικτική και κατανεμημένη ηγεσία (Supportive and shared leadership)*. Στα πλαίσια της κατανεμημένης ηγεσίας ο διευθυντής δεν εκχωρεί απλώς αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς αλλά οι τελευταίοι συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων (Hord, 2004) και τη διαμόρφωση των συνθηκών εργασίας και μάθησής τους.
- *Κοινές αξίες και όραμα (Shared values and vision)*. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και ευθυγραμμίζουν τις προσωπικές τους φιλοδοξίες με τους στόχους του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012, Hord, 2004) ώστε να προκύψει ένα από κοινού σχεδιασμένο και αποδεκτό όραμα (Huffman, 2003) αναφορικά με τη μάθηση των μαθητών (Hord, 1997, όπως αναφέρεται στο Huffman, 2003), τη βελτίωσή και την ανάπτυξή τους (Θεοφιλίδης, 2012).
- *Συλλογική μάθηση και εφαρμογή της μάθησης (Collective learning and application of learning)*. Η διάσταση αυτή πραγματοποιείται μέσω συνεχούς αναστοχαστικού διαλόγου ή διερεύνησης των εκπαιδευτικών (Hord, 2004). Στόχος αυτών είναι να εντοπίσουν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί, έπειτα να τις αποκτήσουν, να λάβουν αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και να τις εφαρμόσουν παρακολουθώντας την πρόδό τους (Θεοφιλίδης, 2012, Hord, 2004).
- *Υποστηρικτικές συνθήκες (Supportive conditions)*. Η Hord (2004) εντάσσει στη θεματική αυτή τους φυσικούς παράγοντες, όπως ο διαθέσιμος για συλλογική μάθηση χρόνος, και τις ανθρώπινες ικανότητες, όπως η δεκτικότητα στην κριτική και η επίδειξη σεβασμού, που αλληλεξαρτώνται και διαμορφώνουν μαζί τις απαραίτητες δομές και σχέσεις αντίστοιχα για την ανάπτυξη μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (Cowan, 2003).

- *Κοινή πρακτική (Shared practice)*. Ο διαμοιρασμός πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται μέσω παρακολούθησης των διδασκαλιών των συναδέλφων, διαλόγου, αναστοχασμού και καθοδήγησης. Στόχος δεν είναι η αξιολόγηση αλλά η παροχή ειλικρινούς ανατροφοδότησης στο πλαίσιο μιας προσπάθειας διαρκούς βελτίωσης (Hord, 2004) και αύξησης της ατομικής και οργανωσιακής ικανότητας (Huffman, 2003).

## **1.2. Ο ρόλος του διευθυντή στη λειτουργία του σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης**

Ο διευθυντής κάθε σχολείου διαθέτει κρίσιμες γνώσεις και μία στρατηγική θέση που του επιτρέπουν να διευκολύνει ή να δυσχεραίνει την ανάπτυξη και διατήρηση μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (McLaughlin & Talbert, 2006, όπως αναφέρεται στο Teague, 2012). Με βάση τα ευρήματα μιας πρόσφατης έρευνας της Teague (2012), ο σημαντικότερος ρόλος του διευθυντή μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης είναι αυτός του υποστηρικτή. Εκπαιδευτικοί και διευθυντές δήλωσαν πως πρέπει: (α) να εξασφαλίζει τις απαραίτητες δομές για τη συλλογική εργασία και ανάπτυξη πρακτικών, (β) να οικοδομεί προσωπικές σχέσεις εμπιστοσύνης, φροντίδας και αλληλοσεβασμού με το προσωπικό και (γ) να υποστηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών και να μοιράζεται μαζί τους την ηγεσία.

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τον ισχυρισμό πολλών ερευνητών πως οι διευθυντές τέτοιων σχολείων πρέπει να μεριμνούν για την ανάπτυξη σχέσεων, τη συνεργασία για την επίτευξη των κοινών στόχων και τη θετική αλληλεπίδραση (Berdos, 2009, Fleming, 2004, Kilbane, 2009, Ontario Principals' Council, 2009, Roy & Hord, 2007). Οφείλουν ακόμα να φροντίζουν ώστε να αναπτυχθούν δίκτυα επικοινωνίας (Hord, 2004), να ενθαρρύνονται οι κριτικές συζητήσεις περί μαθητικών αποτελεσμάτων (Sigurdson, 2010) και να διευκολύνεται η ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών.

Επιβεβαιώνουν επιπλέον, τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών πως αποτελεσματικοί διευθυντές επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης είναι εκείνοι που φροντίζουν να εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στις διαδικασίες λήψης και εφαρμογής αποφάσεων (Fleming, 2004, Wolford, 2011), που ηγούνται μαζί με τους εκπαιδευτικούς και μέσω αυτών (Berdos, 2009). Σύμφωνα με τον Bass (2000) οι διευθυντές τέτοιων σχολείων καλούνται να επιτύχουν μία δύσκολη ισορροπία. Πρέπει να εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών και τη λήψη αποφάσεων, χωρίς να περιορίζουν τον δικό τους ρόλο και να μεταθέτουν τις ευθύνες τους. Να τους ενδυναμώνουν και να παρέχουν αυτονομία για να νιώσουν πως έχει νόημα να εμπλακούν στην απαιτητική διαδικασία της διερεύνησης εφόσον θα είναι ελεύθεροι να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματά της (DuFour & Eaker, 1998, Louis et al., 1996, Newmann, 2002, Senge et al., 2000, όπως αναφέρεται στο Kilbane, 2009).

Επιπρόσθετα, έχει αποδειχθεί πως οι διευθυντές τέτοιων σχολείων πρέπει να έχουν στόχο να αναπτύσσουν επαγγελματικά το σύνολο του προσωπικού, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού τους (Thompson et al., 2004). Μελετώντας τη σχετική έρευνα των Cowan et al. (2004) συμπεραίνουμε πως οφείλουν να είναι πρώτα οι ίδιοι διά βίου μαθητές, να φροντίζουν αυτό να γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς και να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους προς όφελος του σχολείου (Botha, 2004, Fleming, 2004).

Επιπρόσθετα, πρέπει να εξασφαλίζουν και στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων (Roy & Hord, 2007) σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών (Hord & Sommers, 2008), να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν την εφαρμογή νέων πρακτικών και αλλαγών (Fleming, 2004, Wolford, 2011). Μάλιστα, η μάθηση των εκπαιδευτικών πρέπει να συμβαίνει συνεργατικά, με γνώμονα τη συλλογική τους ευθύνη για τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (Sigurdson, 2010). Σε πολλές έρευνες έχει αποδοθεί ιδιαίτερη αξία στην υποστηρικτική δράση του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη κάθε εκπαιδευτικού (Berdos, 2009, Fleming, 2004, Kilbane, 2009, Teague, 2012, Wolford, 2011), στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών να αναστοχαστούν σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν και στην παροχή νέων ιδεών σε αυτούς (Leithwood, 2000, όπως αναφέρεται στο Toole & Louis, 2002).

Τέλος, οι διευθυντές των αποτελεσματικών επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη του οράματος του σχολείου αλλά φέρουν και το σημαντικότερο μερίδιο ευθύνης για τη διάχυσή και την υλοποίησή του (DuFour & Eaker, 1998, Fleming & Leo, 1999, Hord & Sommers, 2008, όπως αναφέρεται στο Teague, 2012). Μάλιστα, κατά τον Kotter (1990), η οικοδόμηση του κατάλληλου οράματος και η στοχοθεσία για την επίτευξή του είναι η πιο σημαντική συνεισφορά των διευθυντών στη μάθηση των μαθητών (όπως αναφέρεται στο Huffman, 2003). Ενώ είναι και εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα, τόσο η ανάπτυξη του κατάλληλου οράματος όσο και η διατήρηση της επικέντρωσης του προσωπικού σε αυτό (Hord & Sommers, 2008).

### *1.3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα*

Έχοντας αναλύσει τα παραπάνω είναι προφανής η ανάγκη να μελετηθεί η λειτουργία του δημοτικού σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης και ο ρόλος του διευθυντή στο έργο αυτό. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει αυτήν τη μελέτη εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών και τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται για τη διερεύνηση αυτή είναι:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της *επαγγελματικής κοινότητας μάθησης*;

- Πώς περιγράφουν τη σχολική μονάδα όπου εργάζονται ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης;
- Πώς περιγράφουν τον ρόλο του σχολικού διευθυντή στη λειτουργία του σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης;

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 263 μόνιμοι (87,7%) και 37 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (12,3%) που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2016-17 σε 61 δημόσια δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Το 67% αυτών ήταν γυναίκες και το 33% άντρες. Το 31,7% των εκπαιδευτικών ήταν από 51 έως 60 ετών, οι περισσότεροι (43%) ήταν 41-50 ετών, το 14,7% ήταν μεταξύ 31 και 40 ετών και το 10,7% μεταξύ 21 και 30.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (86,4%) ήταν παιδαγωγοί και το υπόλοιπο 13,6% εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, το 28% είχε παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου, το 26,7% δεν είχε πρόσθετες σπουδές, ενώ το 24,7% κατείχε μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης. Το 9,7% είχε αποκτήσει δεύτερο πτυχίο πανεπιστημίου και το 5,3% είχε μετεκπαιδευτεί σε διδασκαλείο. Τέλος, το 4% είχε αποκτήσει άλλα πτυχία και το 1,7% διδακτορικό δίπλωμα.

Αναφορικά με την εργασιακή εμπειρία του δείγματος, η πλειοψηφία (44,7%) είχε περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας, το 19% είχε 16-20 χρόνια, το 26,3% 9-15 χρόνια, το 8,3% 3-8 χρόνια και το 1,7% 0 έως 2. Ενώ, στο σχολείο όπου εργάζονταν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, περισσότερα από 20 έτη υπηρετούσε το 4% των εκπαιδευτικών, από 16 έως 20 έτη το 5% και 9-15 χρόνια το 25%. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (37%) είχε 3-8 χρόνια προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο και το υπόλοιπο 29% 0-2. Επίσης, το 24,3% των εκπαιδευτικών συνεργαζόταν για λιγότερο από ένα χρόνο με τον σχολικό διευθυντή, η πλειοψηφία (50,7%) για 1 έως 5 έτη και το 19,7% για 6-10 έτη. Από 11 έως 15 έτη συνεργαζόταν με τον διευθυντή το 4% του δείγματος και 16-20 έτη το 1,3%.

Τέλος, το 57,3% των συμμετεχόντων εργαζόταν σε σχολεία που εδράζονται σε αστική περιοχή, το 34,7% σε σχολεία αγροτικής περιοχής και το 8% σε προαστιακή. Όσον αφορά το μέγεθος των σχολικών μονάδων, το 31,7% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε σε σχολεία με λιγότερους από 100 μαθητές, οι περισσότεροι (43%) σε σχολεία όπου φοιτούσαν από 100 έως 250 μαθητές, ενώ περισσότερους από 250 μαθητές είχαν τα σχολεία όπου εργαζόταν το 25,3% των υποκειμένων του δείγματος.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν η στρωματοποιημένη. Βάσει αυτής το διδακτικό προσωπικό των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας διαιρέθηκε σε στρώματα με βάση τις Πρωτοβάθμιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης που βρίσκονται υπό την εποπτεία της. Έπειτα, το δείγμα επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο από τα στρώματα, ώστε να μην αποκλειστούν μέλη σκόπιμα και να είναι πιο πιθανό να προκύψουν αποτελέσματα που να παρουσιάζουν μια αμερόληπτη, πολυεδρική πραγματικότητα (Cohen et al., 2008).

## **2.2. Μέσο συλλογής δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ένα εργαλείο που προέκυψε από τη σύνθεση του ερωτηματολογίου Professional Learning Communities Assessment-Revised (PLCA-R) και τριών ερωτήσεων ανοικτού τύπου, καθιστώντας την έρευνα μικτή -με τα ποιοτικά δεδομένα να λειτουργούν συμπληρωματικά των ποσοτικών για να εξαχθούν ολοκληρωμένα συμπεράσματα (Creswell, 2013).

Το PLCA-R είναι ένα εργαλείο που μετρά τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζονται σε ένα σχολείο πρακτικές που σχετίζονται με μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Olivier, 2003) και επιλέχθηκε διότι έχει κατασκευαστεί με βάση τις 5 διαστάσεις της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, όπως αυτές προτάθηκαν από τη Hord (1997). Αποτελείται από 52 δηλώσεις με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε μία κλίμακα Likert τεσσάρων σημείων. Το ερωτηματολόγιο αντλήθηκε από τη μελέτη των Olivier et al. (2009) που παρουσιάστηκε στην ετήσια συνάντηση της Ένωσης Εκπαιδευτικής Έρευνας της Λουιζιάνα και μεταφράστηκε με τρόπο που να προσαρμόζεται στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα.

Το PLCA-R έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες και έχει ελεγχθεί και διαπιστωθεί η υψηλού βαθμού εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του (π.χ., Teague, 2012, Wolford, 2011). Η δομική του εγκυρότητα έχει διαπιστωθεί μέσω ανάλυσης παραγόντων (Olivier et al., 2003, όπως αναφέρεται στο Teague, 2012) και ισχυροποιηθεί από ακόλουθες έρευνες (Olivier & Hipp, 2010). Ενώ, η χρήση του έδωσε την ευκαιρία να ελεγχθούν οι διαστάσεις του για εσωτερική συνοχή (Olivier & Hipp, 2010). Η πιο πρόσφατη ανάλυσή του επιβεβαίωσε την εσωτερική του συνοχή με αποτέλεσμα τους εξής, υψηλούς συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach Alpha, για κάθε διάσταση: 0.94 για την Κοινή και Υποστηρικτική Ηγεσία, 0.92 για τις Κοινές αξίες και Όραμα, 0.91 για τη Συλλογική Μάθηση και Εφαρμογή της Μάθησης, 0.87 για την Κοινή Πρακτική, 0.82 για τις Υποστηρικτικές Συνθήκες-Σχέσεις, 0.88 για τις Υποστηρικτικές Συνθήκες-Δομές (Olivier et al., 2009).

### **2.2.1. Πρόσθετες ερωτήσεις**

Πριν την αρχή του ερωτηματολογίου PLCA-R συμπεριλήφθηκαν δέκα ερωτήσεις που είχαν σκοπό να καταγράψουν το προφίλ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον αυτών

προστέθηκαν οι παρακάτω τρεις ανοιχτές ερωτήσεις με σκοπό τη σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών:

- Τι σημαίνει για εσάς η λειτουργία του σχολείου ως *Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης*;
- Πρέπει τα σχολεία να μαθαίνουν ; Αν ναι, με ποιους τρόπους μπορεί να γίνεται αυτό;
- Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του διευθυντή σε μια τέτοια λειτουργία του σχολείου;

### 2.3. Παράγοντες ελέγχου

Σε προηγούμενες έρευνες (π.χ., Bolam et al., 2005, Leithwood & Riehl, 2003, Stoll et al., 2006) έχει φανεί πως συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αφορούν το ανθρώπινο δυναμικό ενός σχολείου και την τοποθεσία στην οποία βρίσκεται μπορούν να επηρεάσουν τη διαμόρφωση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, για αυτό και επιλέχθηκε να μελετηθεί η σχέση τους με την επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Ένα από αυτά τα στοιχεία είναι το μέγεθος των σχολείων, μια και οι Leithwood και Riehl (2003) ισχυρίζονται πως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης τείνουν να αναπτύσσονται στα μικρότερα σχολεία. Αυτό συμβαίνει επειδή το μέγεθος ενός σχολείου επηρεάζει σημαντικά τις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών και τις υπάρχουσες ευκαιρίες για συνεργασία. Διότι, σε ένα μικρότερο σχολείο είναι ευκολότερη η άμεση και συχνή επικοινωνία και αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών (Bryk et al., 1999, Southworth & Weindling, 2002, Stoll et al., 2006, όπως αναφέρεται στο Vanblaere & Devos, 2016) όπως και η διαμόρφωση μιας ενιαίας κοινότητας μάθησης (Huberman, 1993, όπως αναφέρεται στο Stoll et al., 2006).

Η περιοχή στην οποία εδράζεται ένα σχολείο είναι επίσης σημαντική εφόσον επηρεάζει την πρόσβαση του προσωπικού σε εξωτερικούς συνεργάτες και υπηρεσίες-κλειδιά που μπορούν να συμβάλλουν στην εξέλιξή του (Stoll et al., 2006). Επίσης, αν η ευρύτερη κοινωνία στην οποία εντάσσεται το σχολείο έχει θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση τότε οι εκπαιδευτικοί αποκτούν κίνητρα για διαρκή εξέλιξη και μάθηση διότι αισθάνονται πως οι προσπάθειές τους αναγνωρίζονται και αξίζουν τον κόπο (Stoll et al., 2006). Ενώ, και η διατήρηση των βελτιωτικών αλλαγών των σχολείων επηρεάζεται από τη συμβολή και στήριξη του εξωτερικού περιβάλλοντος (Fullan, 2000).

Ακόμα, τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο μπορεί να επηρεάσουν, πέρα από τις γνώσεις τους, την υιοθέτηση του οράματος και των αξιών του σχολείου και την προθυμία τους να εργαστούν συλλογικά. Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα της Berdos (2009) δήλωσαν



πως οι εκπαιδευτικοί χωρίς εργασιακή εμπειρία μπορούν να αποκομίσουν σημαντικά οφέλη από την εργασία τους σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.

Τέλος, όσον αφορά την εργασιακή σχέση, οι αναπληρωτές είναι πιθανό να μην προλάβουν να αναπτύξουν σχέσεις με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές ή να υιοθετήσουν τη σχολική κουλτούρα. Λόγω της κινητικότητας των εκπαιδευτικών πολλές ομάδες εργασίας ξοδεύουν συχνά περισσότερο χρόνο στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με τους νέους συναδέλφους, από ό,τι στο έργο για το οποίο έχουν πραγματικά συσταθεί (Louis, 2008, όπως αναφέρεται στο Berdos, 2009). Στην έρευνα της Berdos (2009) η εναλλαγή στις ομάδες των εκπαιδευτικών επισημάνθηκε από τους ίδιους ως εμπόδιο στη συνεργασία τους, το οποίο απέτρεπε την ανάπτυξη τους ως ομάδα. Παρόμοια, σε σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για μικρό χρονικό διάστημα με τον διευθυντή ίσως να είναι πιο δύσκολο να αναπτυχθούν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.

#### **2.4. Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων διήρκησε από τις 13 Φεβρουαρίου έως τις 10 Απριλίου 2017. Το ερωτηματολόγιο συνόδευε μια επιστολή που παρουσίαζε τον τίτλο, τον σκοπό και το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες ότι θα διαφυλαχθεί η ανωνυμία και πως τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν διά χειρός στους εκπαιδευτικούς των 45 από τα 61 (74%) σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα και συλλέχθηκαν περίπου μία εβδομάδα μετά. Στόχος αυτής της πρακτικής ήταν να εξασφαλιστούν όσο το δυνατόν περισσότερες και πιο ειλικρινείς απαντήσεις και να δοθούν όσες διευκρινίσεις χρειαζόνταν. Στα υπόλοιπα 16 σχολεία τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν ηλεκτρονικά, εξαιτίας αδυναμίας επίσκεψής τους λόγω της γεωγραφικής τους θέσης.

Τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν καταχωρήθηκαν και υπέστησαν επεξεργασία στο Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS), Έκδοση 21, με την αξιοποίηση της περιγραφικής στατιστικής. Έπειτα, διενεργήθηκαν έλεγχοι υποθέσεων για τη διερεύνηση της συσχέτισης των παραγόντων ελέγχου με την επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Τα ποιοτικά δεδομένα καταχωρήθηκαν στο πρόγραμμα Microsoft Excel 2010 και αναλύθηκαν με βάση τη θεματική ποιοτική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006). Τα βήματα που ακολουθήθηκαν είναι εκείνα που ορίζει ο Rapley (2011), όπως έχουν καταγραφεί από τους Grbich (1999) και Braun και Clarke (2006). Στη συνέχεια υπολογίστηκε η συχνότητα εμφάνισης κάθε κωδικού που αναγνωρίστηκε ώστε να προκύψουν αριθμητικά συμπεράσματα για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

### 3. Αποτελέσματα

#### 3.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης

Στην ερώτηση: Τι σημαίνει για εσάς η λειτουργία του σχολείου ως *Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης*; δόθηκαν 140 έγκυρες (σαφείς και σχετικές με την έννοια) απαντήσεις. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτές παρουσιάζονται στο Γράφημα 1.

Όπως φαίνεται στο Γράφημα, το 44% των εκπαιδευτικών χαρακτήρισε την επαγγελματική κοινότητα μάθησης ένα σχολείο όπου προωθείται η γνώση και η διαρκής μάθηση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού και μαθητικού προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί χαρακτηρίστηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα επαγγελματίες, ευσυνειδητοί, συνεπείς, υπεύθυνοι και άρτια καταρτισμένοι. Ενώ το σχολείο αυτό παρομοιάστηκε με εργαστήριο παραγωγής γνώσης, ένα ευχάριστο περιβάλλον όπου δίνονται ευκαιρίες για συλλογική μάθηση, δράση και ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Το 18% των εκπαιδευτικών όρισε την επαγγελματική κοινότητα μάθησης ως ένα σχολείο του οποίου τα μέλη συνεργάζονται για τη μετάδοση γνώσεων και τη διαμόρφωση προσωπικοτήτων, ενώ όλοι εμπλέκονται από κοινού σε καινοτόμες δράσεις.

Σύμφωνα με το 17% των απαντήσεων οι εκπαιδευτικοί μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης συνεργάζονται με τον διευθυντή ώστε να αναπτύξουν ένα κοινό όραμα για τη σχολική μονάδα και να το υλοποιήσουν. Το όραμα αυτό συνήθως επικεντρώνεται στην προώθηση της μάθησης, την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και το άνοιγμά του στη γνώση και τον πολιτισμό.

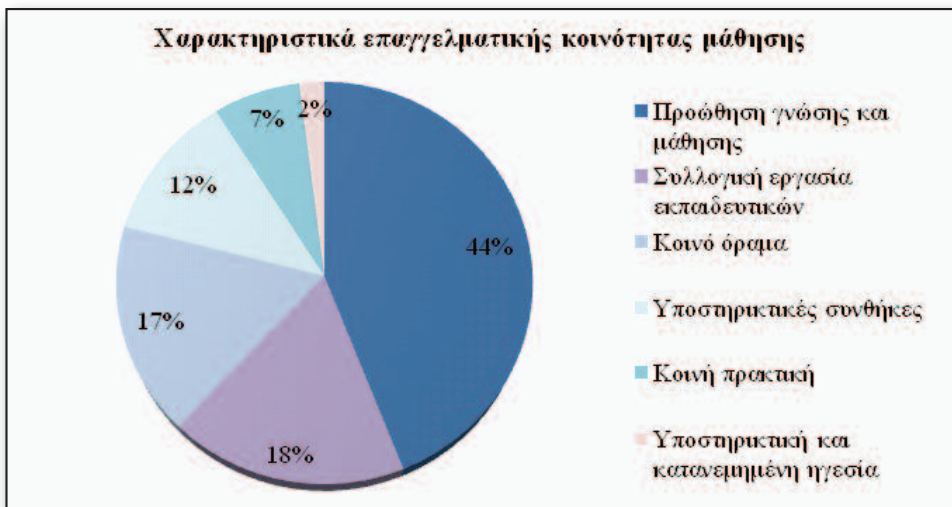
Το 12% των εκπαιδευτικών επεσήμανε την ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικών συνθηκών (σχέσεων και δομών) για τη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Συγκεκριμένα, το 7% αναφέρθηκε σε υποστηρικτικές δομές, θεωρώντας μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης ένα περιβάλλον που λειτουργεί οργανωμένα, βασισμένο σε κανόνες και διακριτούς ρόλους, με τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές και τη στήριξη των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας. Ενώ, το 5% υποστήριξε ότι σε αυτά τα σχολεία το κλίμα είναι δημοκρατικό, οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τα ενδιαφερόμενα μέρη, αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού, επιδεικνύουν μια αέναη προσπάθεια αλλαγής και καινοτομίας και επιβραβεύονται για τα επιτεύγματά τους.

Επίσης, όπως φαίνεται στο Γράφημα 1, το 7% των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως ένα σχολείο τέτοιας μορφής επανδρώνεται από εκπαιδευτικούς που ανταλλάσσουν ιδέες, απόψεις και εμπειρίες και παρέχουν ανατροφοδότηση στους συναδέλφους

τους σχεδιάζοντας συλλογικά την εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνοντας μια κοινή πρακτική και εμπλουτίζοντας τις ήδη υπάρχουσες.

Τέλος, το 2% των εκπαιδευτικών υπογράμμισε την αξία της υποστηρικτικής δράσης του διευθυντή. Σύμφωνα με αυτούς ο διευθυντής πρέπει να οργανώνει τη σχολική λειτουργία, να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και να προλαμβάνει τυχόν κωλύματα στη μαθησιακή λειτουργία. Επίσης οφείλει να μοιράζεται τα διευθυντικά και ηγετικά του καθήκοντα και τις ευθύνες με τους εκπαιδευτικούς και να τους συμβουλεύεται για τη λήψη αποφάσεων.

**Γράφημα 1:** Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης



### 3.2. Οι λόγοι για τους οποίους τα σχολεία πρέπει να λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

Στη δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου (Πρέπει τα σχολεία να μαθαίνουν ; Αν ναι, με ποιους τρόπους μπορεί να γίνεται αυτό;) απάντησαν 203 από τους 300 συμμετέχοντες (68%). Όλοι οι απαντώντες συμφώνησαν πως τα σχολεία επιβάλλεται να μαθαίνουν και να εξελίσσονται. Ωστόσο μόνο 36 εξ' αυτών (12% του δείγματος) αιτιολόγησαν την άποψή τους.

Το 75% αυτών υποστήριξε πως τα σχολεία επιβάλλεται να μαθαίνουν για να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα της κοινωνίας που αλλάζει και της παιδαγωγικής επιστήμης και της τεχνολογίας που διαρκώς εξελίσσονται, ειδικά είναι αδύνατον να ανταποκριθούν στον ρόλο τους. Ενώ, το υπόλοιπο 25% δήλωσε πως η μάθηση

του προσωπικού είναι απαραίτητη για την επαγγελματική του ανάπτυξη, την αντιμετώπιση των σύγχρονων προβλημάτων και τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

### ***3.3. Οι τρόποι με τους οποίους τα σχολεία μπορούν να επιτύχουν τη μάθηση***

Στη δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να παραθέσουν και τους τρόπους με τους οποίους ένα σχολείο μπορεί να επιτύχει τη μάθηση. Συνολικά δόθηκαν 130 (43% του δείγματος) έγκυρες απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα. Οι τρόποι μάθησης των σχολείων που πρότειναν οι εκπαιδευτικοί συνοψίζονται στις εξής τέσσερις κατηγορίες: (α) διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών, (β) συνεργασία και αλληλεπίδραση, (γ) συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και (δ) αξιολόγηση, ανατροφοδότηση και προσαρμογή.

Το 43% των απαντώντων υποστήριξε πως η σχολική μάθηση επιτυγχάνεται μέσω διά βίου μάθησης των εκπαιδευτικών. Ως κύριο τρόπο μάθησης ανέφεραν τη διεξαγωγή ενδοσχολικών -μια και δε διατίθενται κρατικοί οικονομικοί πόροι- επιμορφώσεων και σεμιναρίων ανταλλαγής γνώσεων και πρακτικών ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου. Αναφέρθηκε επίσης η αυτομόρφωση, η συνεργασία με προϊσταμένους και κοινωνικούς φορείς, τα προγράμματα διά βίου μάθησης και τα βιωματικά εργαστήρια.

Το 31% των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως η μάθηση των σχολείων μπορεί να επιτευχθεί μέσω συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με άλλα σχολεία και πανεπιστήμια και την κοινωνία εν γένει. Στο πλαίσιο της συνεργασίας οι συμμετέχοντες πρότειναν επίσης την οργάνωση κύκλων συζητήσεων, δικτύων μάθησης και ομάδων μελέτης ερευνών, την ανταλλαγή απόψεων και τη διάχυση γνώσεων, πρακτικών και μαθητικών εργασιών.

Το 20% των απαντώντων σημείωσε πως η μάθηση ενός σχολείου μπορεί να επιτευχθεί αν οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται στην αλλαγή και την εμπλοκή σε νέα προγράμματα και καινοτόμες-βιωματικές δράσεις, υιοθετούν καινοτόμες πρακτικές, διεξάγουν και μελετούν έρευνες και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

Τέλος, το 6% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως η μάθηση των σχολείων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω συστηματικής και συμμετοχικής αξιολόγησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, με στόχο την ανατροφοδότηση και προσαρμογή των αξιοποιούμενων πρακτικών προς όφελος των μαθητών.

### ***3.4. Οι ρόλοι που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στον διευθυντή μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης***

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στην ερώτηση: *Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του διευθυντή σε μια τέτοια λειτουργία του σχολείου;*, συμφώνησαν πως

ο διευθυντής είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες επιρροής μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Στην ερώτηση αυτή δόθηκαν 180 (87%) έγκυρες απαντήσεις που εμφανίζονται συγκεντρωμένες στο Γράφημα 2.

Το 32% των απαντήσεων αναφέρεται στον υποστηρικτικό, καθοδηγητικό και διευκολυντικό ρόλο του διευθυντή. Βάσει αυτών ο διευθυντής πρέπει να καθοδηγεί και να συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς, να τους προτρέπει να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να διευκολύνει και να υποστηρίζει ηθικά και έμπρακτα την υλοποίηση του έργου τους.

Σύμφωνα με το 26% των εκπαιδευτικών ο ρόλος του διευθυντή είναι οργανωτικός, συντονιστικός και ρυθμιστικός. Πρέπει να οργανώνει δραστηριότητες συλλογικής μάθησης, αναστοχαστικού διαλόγου και ανταλλαγής γνώσεων και πρακτικών, να συντονίζει και να αξιολογεί τη δράση των εκπαιδευτικών, να επιλύει προβλήματα και να διαχειρίζεται κρίσεις. Ενώ, ταυτόχρονα δε θα πρέπει να αμελεί τα διευθυντικά και λειτούργικα του καθήκοντα.

Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος ώστε οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν συλλογικά και απρόσκοπτα, σύμφωνα με το 18% των απαντώντων. Είναι δική του ευθύνη η ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσωπικού, η ενεργή εμπλοκή της κοινότητας στα εκπαιδευτικά δρώμενα και η καλλιέργεια εμπιστοσύνης και σεβασμού στις διαφορετικές ιδέες.

Το 13% των απαντήσεων ανέφερε πως ο διευθυντής πρέπει να φροντίζει για την ανάπτυξη και διατήρηση μιας κουλτούρας μάθησης και εξέλιξης στο σχολείο. Οφείλει να επιδιώκει την πρόοδο και καινοτομία της σχολικής μονάδας, να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να επιμορφώνονται, να προωθεί επιμορφωτικές δράσεις εντός του σχολείου και να εξελίσσεται και ο ίδιος. Να είναι πρωτοπόρος, ενήμερος για όλα και ανοιχτός σε νέες ιδέες.

Τέλος, το υπόλοιπο 11% θεωρεί υπεύθυνο τον διευθυντή για την ανάπτυξη, την επικοινωνία και τη διατήρηση ενός σαφούς εκπαιδευτικού οράματος. Κατά τους εκπαιδευτικούς ο διευθυντής πρέπει να φροντίσει ώστε να αναπτυχθεί το κατάλληλο όραμα, ανάλογα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες του προσωπικού και να καταφέρει να εμπνέει, να δεσμεύει και να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να αφοσιωθούν στην επίτευξή του.

**Γράφημα 2:** Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους ρόλους του διευθυντή μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης



**3.5. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία των σχολείων ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης**

Τα αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για τη λειτουργία των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα ως επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Όπως φαίνεται στον Πίνακα, τα σχολεία κατά μέσο όρο λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης σε βαθμό 3,02, με τυπική απόκλιση 0,44.

**Πίνακας 1:** Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για την επαγγελματική κοινότητα μάθησης

	Επαγγελματική κοινότητα μάθησης	Υποστηρικτική & κατανεμημένη ηγεσία	Κοινές αξίες & όραμα	Συλλογική μάθηση & εφαρμογή της μάθησης	Κοινή πρακτική	Υποστηρικτικές συνθήκες-Σχέσεις	Υποστηρικτικές συνθήκες-Δομές
Μέσος όρος	3,02	2,72	3,20	3,06	2,91	3,11	2,72
Τυπική απόκλιση	0,44	0,53	0,53	0,49	0,53	0,51	0,53

Η διάσταση της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης που έχουν ενσωματώσει σε μεγαλύτερο βαθμό τα σχολεία στη λειτουργία τους αφορά τη διαμόρφωση κοινών αξιών και οράματος (Μ.Ο. 3.20, Τ.Α. 0.53), αφού τουλάχιστον το 87% του δείγματος

συμφώνησε με κάθε θετική δήλωση που αφορούσε τη διάσταση αυτή. Η δεύτερη σε βαθμό ενσωματωμένη διάσταση είναι αυτή των υποστηρικτικών συνθηκών, όσον αφορά τις σχέσεις (Μ.Ο. 3.11, Τ.Α. 0.51), εφόσον η πλειοψηφία, με ποσοστό τουλάχιστον 79% συμφωνούσε με κάθε σχετική δήλωση. Σε μικρότερο βαθμό εφαρμόζεται η συλλογική μάθηση και η εφαρμογή της μάθησης (Μ.Ο. 3.06, Τ.Α. 0.49), με το υψηλότερο ποσοστό διαφωνίας που παρατηρήθηκε (20%) να αφορά τη δήλωση ότι παρέχονται ευκαιρίες και δομές για συλλογική μάθηση μέσω ανοιχτού διαλόγου. Η διάσταση της κοινής πρακτικής είναι εκείνη που παρατηρείται σε αμέσως μικρότερο βαθμό (Μ.Ο. 2.91, Τ.Α. 0.53). Σχετικά με αυτήν, το 46% του δείγματος διαφώνησε με τη δήλωση πως το προσωπικό έχει ευκαιρίες να παρακολουθήσει διδασκαλίες συναδέλφων και να προσφέρει ενθάρρυνση και το 19,3% δήλωσε πως το προσωπικό δεν παρέχει ανατροφοδότηση σε συναδέλφους σχετικά με τις αξιοποιούμενες διδακτικές πρακτικές.

Τέλος, σε μικρότερο βαθμό από όλες τις διαστάσεις εφαρμόζονται η υποστηρικτική και κατανεμημένη ηγεσία και οι υποστηρικτικές δομές (Μ.Ο. 2.72, Τ.Α. 0.53). Η μεγαλύτερη διαφωνία σχετικά με την υποστηρικτική και κατανεμημένη ηγεσία εκφράστηκε από το 15,6% των συμμετεχόντων και αφορούσε την πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε σημαντικές πληροφορίες. Οι ισχυρότερες διαφωνίες εκφράστηκαν στις θετικές δηλώσεις που αφορούσαν τις υποστηρικτικές δομές, με το 77,7% να διαφωνεί με τη δήλωση πως υπάρχουν διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το 47% να υποστηρίζει πως το προσωπικό δεν έχει στη διάθεσή του την κατάλληλη τεχνολογία και εκπαιδευτικό υλικό, το 38% να δηλώνει πως οι σχολικές εγκαταστάσεις δεν είναι καθαρές, ελκυστικές και φιλόξενες, το 37,7% πως δεν έχουν αναπτυχθεί δίκτυα επικοινωνίας που να προωθούν την ροή πληροφοριών στην κοινωνία, το 28% πως δεν παρέχεται χρόνος για συλλογική εργασία και το 27% πως το πρόγραμμα του σχολείου δεν προωθεί τη συλλογική μάθηση και την κοινή πρακτική.

### ***3.6. Συσχέτιση παραγόντων ελέγχου και επαγγελματικής κοινότητας μάθησης***

Τα περιγραφικά στοιχεία έδειξαν πως η μέση τιμή οργάνωσης και λειτουργίας των μόνιμων εκπαιδευτικών σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Μ.Τ. 3.05, Τ.Α. 0.45) είναι μεγαλύτερη από εκείνη των αναπληρωτών (Μ.Τ. 2.83, Τ.Α. 0.31). Η διαφορά αυτή είναι, σύμφωνα με τη δοκιμή ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) που διενεργήθηκε, στατιστικά σημαντική ( $t=3.696$ ,  $df=59,622$ ,  $p=0.000<0.001$ ).

Επίσης, η μέση τιμή οργάνωσης και λειτουργίας σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία με δυναμικότητα μικρότερη των 100 μαθητών (Μ.Τ. 3.08, Τ.Α. 0.41) είναι μεγαλύτερη από αυτή των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία με 100 έως 250 μαθητές (Μ.Τ. 3.05, Τ.Α. 0.44) ενώ

ακόμα μικρότερη είναι η μέση τιμή για εκείνους που εργάζονται σε σχολεία με περισσότερους από 250 μαθητές (Μ.Τ. 2.91, Τ.Α. 0.45). Η τεχνική ανάλυσης της διακύμανσης (ANOVA) έδειξε πως η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $F=3.640$ ,  $p=0.027 < 0.05$ ).

Αντίθετα, οι διαφορές που παρατηρήθηκαν μεταξύ των μέσων τιμών των δειγμάτων των εκπαιδευτικών που προέκυψαν από την κατηγοριοποίησή τους με βάση τους υπόλοιπους παράγοντες ελέγχου δεν είναι στατιστικά σημαντικές ( $p > 0.05$ ).

#### 4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Σε μια προσπάθεια εξαγωγής ενός γενικού συμπεράσματος, θα υποστηρίζαμε πως, παρότι η έννοια της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης δεν είναι διαδεδομένη στην Ελλάδα, αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις σχετικά με αυτήν και την αντιλαμβάνονται με τρόπο παρόμοιο με αυτούς που προτείνονται στο σχετικό εννοιολογικό πλαίσιο ή και έχουν καταγραφεί σε προηγούμενες έρευνες. Μάλιστα, εργάζονται με βάση τις αρχές της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης σε ικανοποιητικό βαθμό. Η διάσταση που έχουν ενσωματώσει σε μεγαλύτερο βαθμό αφορά τη διαμόρφωση κοινών αξιών και οράματος. Ενώ, εκείνες που χρειάζεται ακόμη προσπάθεια ώστε να αναπτυχθούν είναι η υποστηρικτική και κατανεμημένη ηγεσία (δικαιολογημένα, αν αναλογιστούμε το ιδιαίτερα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας) και οι υποστηρικτικές δομές (η έλλειψη των οποίων ίσως οφείλεται στη σύγχρονη κοινωνικοοικονομική κατάσταση της χώρας).

Προς αυτήν την κατεύθυνση, οι παράγοντες που βρέθηκε πως επηρεάζουν την ανάπτυξη μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης είναι το μέγεθος του σχολείου και η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, τα σχολεία με λιγότερους από 100 μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης σε μεγαλύτερο βαθμό από τα μεγαλύτερα σχολεία. Το κώλυμα αυτό των μεγάλων σχολείων να λειτουργήσουν με αυτόν τον τρόπο έχει εντοπιστεί στη βιβλιογραφία και έχει αποδοθεί στη δυσκολία ανάπτυξης δικτύων επικοινωνίας και ομάδων εργασίας και συλλογικής μάθησης. Επίσης, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανωθούν σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους αναπληρωτές. Το συμπέρασμα αυτό δικαιολογείται αν αναλογιστούμε πως οι αναπληρωτές μπορεί να μην έχουν τον απαραίτητο χρόνο ώστε να αναπτύξουν συλλογικές σχέσεις ή να υιοθετήσουν το όραμα και τις αξίες του προσωπικού, όπως υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές. Τα δύο αυτά συμπεράσματα είναι ιδιαίτερα ανησυχητικά για τη λειτουργία των ελληνικών σχολείων ως επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, δεδομένης της διαρκούς συγχώνευσης σχολείων και της λειτουργίας πολλών τμημάτων με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα αφορά τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι συμμετέχοντες σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Παρόλο που τα εν λόγω χαρακτηριστικά



προσιδιάζουν σε εκείνα που ορίζει η Hord (1997), η συνεργασία στην οποία αναφέρονται αφορά την εκτέλεση των καθηκόντων τους, ενώ η μάθηση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεωρείται εξατομικευμένος στόχος. Παραδόξως, στις κλειστές δηλώσεις του ερωτηματολογίου η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως στο σχολείο τους εφαρμόζεται συλλογική μάθηση. Το εύρημα αυτό προσδίδει αξία στους ισχυρισμούς των Hipp και Huffman (2010) και Olivier et al. (2009) πως οι εκπαιδευτικοί συχνά συγχέουν τη συλλογική μάθηση με τη συνεργασία για την εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί πρότειναν την ανταλλαγή πρακτικών και ιδεών στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, φάνηκε όμως πως δεν αναφέρονται στην ουσιαστική διαμόρφωση μιας κοινής πρακτικής. Πράγματι, από τις απαντήσεις στις κλειστές δηλώσεις συμπεραίνουμε πως κάποιες σημαντικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση κοινής πρακτικής, όπως η παρακολούθηση διδασκαλιών συναδέλφων, δεν εφαρμόζονται στα περισσότερα σχολεία. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει τη Hord (2004) που υποστηρίζει πως λόγω της απομόνωσης των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα δύσκολο να διαμορφωθεί μια ουσιαστικά κοινή πρακτική. Ενώ υποδηλώνει την ανάγκη για αλλαγή αφενός της κουλτούρας των σχολείων και αφετέρου της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσής τους. Τότε μόνο θα είναι δυνατή η επίτευξη μιας ουσιαστικά κοινής πρακτικής αλλά και η συλλογική εργασία και μάθηση των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ιδιαίτερη αξία στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης για τη σχολική και μαθητική βελτίωση, συμπέρασμα πολύ ενθαρρυντικό εφόσον η αναμόρφωση των σχολείων σε τέτοιες κοινότητες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους (Thompson et al., 2004). Αναγνωρίζουν τους λόγους μάθησης των σχολείων που αναφέρονται βιβλιογραφικά και προτείνουν πολυάριθμους τρόπους για να επιτευχθεί η αέναη σχολική μάθηση, οι οποίοι ταυτίζονται με τις στρατηγικές εργασίας των εκπαιδευτικών σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης που αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Τέλος, και οι ρόλοι που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στον διευθυντή ενός τέτοιου σχολείου ταυτίζονται με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (π.χ., Teague, 2012, Berdos, 2009, Wolford, 2011) και τους ισχυρισμούς πολλών ερευνητών (π.χ., Botha, 2004, Fleming, 2004, Kilbane 2009, Ontario Principals' Council, 2009, Roy & Hord, 2007, Sigurdson, 2010).

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

Αρβανίτη, Ε. (2013) Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. Εκπαιδευτικός Κύκλος, 1 (1): 8-29.

- Bass, B.M. (2000) The future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 7 (3): 18-40.
- Berdos, A.A. (2009) Principal leadership in the effective elementary school professional learning community: A multiple case study. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Lowell.
- Bolam, R., A. McMahon, L. Stoll, S. Thomas, M. Wallace, A. Greenwood, K. Hawkey, M. Ingram, A. Atkinson & M. Smith (2005) *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: Department for Education and Skills & University of Bristol.
- Botha, R.J. (2004) Excellence in leadership: demands on the professional school principal. *South African Journal of Education*, 24 (3): 239-243.
- Braun, V. & V. Clarke (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101.
- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison (μετ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, φιλ. επιμ. Μ. Κλαυδιανού) (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cordingley, P., M. Bell, B. Rundell & D. Evans (2003) *The impact of collaborative Continuing Professional Development (CPD) on classroom teaching*. London: EPPI Centre.
- Cowan, F.D. (2003) The PLC Connection to School Improvement. In J.B. Huffman & K.K. Hipp (Eds.), *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham: Scarecrow Education, 75-82.
- Creswell, J.W. (2013) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. United States of America: SAGE Publications (4th ed.).
- Day, C., S.L. Jacobson & O. Johansson (2011) Leading organisational learning and capacity building. In: R.M. Ylimaki & S.L. Jacobson (Eds.), *US and cross-national policies, practices, and preparation*. Netherlands: Springer, 29-49.
- Eaker, R., R. DuFour & R. DuFour (2015) *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Fleming, G.L. (2004) Principals and Teachers as Continuous Learners. In S.M. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press, 20-30.
- Fullan, M. (2000) The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 81 (8): 581.
- Θεοφιλιδης, Χ. (2012) *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Hipp, K.K. & Huffman, J.B. (2010) Demystifying the Concept of Professional Learning Communities. In K.K. Hipp & J.B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional*

- learning communities: School leadership at its best. Plymouth: Rowman & Littlefield Education, 11-22.
- Hord, S.M. (1997) Issues... about change: Professional learning communities: What are they and why are they important?. Southwest Educational Development Laboratory, 6 (1): 1-8.
- Hord, S.M. (2004) Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities. New York: Teachers College Press.
- Hord, S.M. & W.A. Sommers (2008) Leading professional learning communities: Voices from research and practice. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Huffman, J. (2003) The role of shared values and vision in creating professional learning communities. NASSP Bulletin, 87 (637): 21-34.
- Huffman, J., & A. Jacobson (2003) Perceptions of professional learning communities. International Journal of Leadership in Education, 6 (3): 239-250.
- Kilbane, J.F. (2009) Factors in sustaining professional learning community. NASSP Bulletin, 93 (3): 184-205.
- Leithwood, K.A., & C. Riehl (2003) What we know about successful school leadership. Philadelphia: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Olivier, D.F. (2003) Assessing Schools as PLCs. In J.B. Huffman & K.K. Hipp, Reculturing Schools as Professional Learning Communities. Lanham: Scarecrow Education, 75-82.
- Olivier, D.F., S. Antoine, R. Cormier, V. Lewis, C. Minckler & M. Stadalis (2009,) Assessing schools as professional learning communities' symposium. Paper presented at the annual meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, United States of America.
- Olivier, D.F., & K.K. Hipp (2010) Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K.K. Hipp & J.B. Huffman (Eds.), Demystifying professional learning communities: School leadership at its best. Plymouth: Rowman & Littlefield Education, 29-41.
- Ontario Principals' Council (2009) The principal as professional learning community leader. Thousand Oaks: Corwin Press, SAGE Publications.
- Rapley, T. (2011) Some Pragmatics of Data Analysis. In D. Silverman (Ed.), Qualitative Research. London: Sage (3rd ed.), 273-290.
- Roy, P., & S.M. Hord (2007) It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. Journal of School Leadership, 16 (5): 490-501.
- Seashore, K.R., A.R. Anderson & E. Riedel (2003) Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and

- interdisciplinary teaming. Minnesota: Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Sigurdson, A.K. (2010) Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (5): 395-412.
- Stewart, J. (2006) Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54: 1-29.
- Stoll, L., R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace & S. Thomas (2006) Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4): 221-258.
- Teague, G.M. (2012) *The Principal's Role in Developing and Sustaining Professional Learning Communities: A Mixed Methods Case Study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Tennessee.
- Thompson, S.C., L. Gregg & J.M. Niska (2004) Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28 (1): 1-15.
- Toole, J.C. & K.S. Louis (2002) The role of professional learning communities in international education. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Netherlands: Springer, 245-279.
- Vanblaere, B., & G. Devos (2016) Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57: 26-38.
- Vescio, V., D. Ross & A. Adams (2008) A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24 (1): 80-91.
- Williams, R.B., K. Brien & J. LeBlanc (2012) *Transforming Schools into Learning Organizations: Supports and Barriers to Educational Reform*. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 134: 1-32.
- Wolford, D.W. (2011) *Effective Leadership Practices in the Sustainability of Professional Learning Communities in Two Elementary Schools*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Educational Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University.
- Woodland, R.H., & R. Mazur (2015) Beyond Hammers Versus Hugs: Leveraging Educator Evaluation and Professional Learning Communities Into Job-Embedded Professional Development. *NASSP Bulletin*, 99 (1): 5-25.

# ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ: ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ<sup>1</sup>

## SCHOOL MANAGEMENT AND LEADERSHIP: CLASSICAL AND CONTEMPORARY APPROACHES

Ευάγγελος Μαυρικάκης  
Δρ. Πανεπιστήμιο Κρήτης  
evmavrik@edc.uoc.gr

### **Abstract**

Educational management and leadership either as closely related or as distinct fields of study, have been in the center of the scientific attention for more than a century. In this respect, major studies have been undertaken concerning the traits and behavior of leaders, as well as the contingency and situational factors that affect leadership. On the other hand, in the field of educational management classic and contemporary theories still coexist, despite their important differences and disagreements in their methodological and epistemological aspects. The aim of this paper is to identify and highlight not only those differences, but also the similarities of existing approaches within and between those two fields. At the same time, through the overview of the relevant studies, the shift of the fields from close to open system approaches and from one sided positivist thinking of the past to the more complex qualitative and quantitative approaches of the present are presented.

### **Key words**

*School management, leadership, research trends, methodological approaches, decentralisation.*

### **Λέξεις κλειδιά**

*Εκπαιδευτική διοίκηση, ηγεσία, ερευνητικές τάσεις, μεθοδολογικές προσεγγίσεις, αποκέντρωση.*

## **0. Εισαγωγή**

Τα ζητήματα της ηγεσίας και της διοίκησης έχουν απασχολήσει εκτενώς την επιστημονική σκέψη για περισσότερο από έναν αιώνα. Σημαντικές μελέτες έχουν εκπονηθεί διεθνώς τόσο στο παρελθόν (Bobbitt, 1913, Cubberley, 1916, Yauch, 1949,

Callahan, 1962, Getzels et al, 1968, Bailey, 1992), όσο και πρόσφατα (Connolly & James, 2011, Mattei, 2012, Hoppey & McLeskey, 2013, McCarley et al, 2014, Harris & De Flaminis, 2016, Diamond & Spillane, 2016) στα πεδία της οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος και της ηγεσίας στη σχολική μονάδα. Αντίστοιχες προσπάθειες για τη χαρτογράφηση των σχετικών πεδίων οι οποίες πραγματεύονται τα ζητήματα του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας, της οργανωσιακής συμπεριφοράς, της οργάνωσης και της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, της ηγεσίας και άλλων επιμέρους πτυχών όπως για παράδειγμα της διευθέτησης των συγκρούσεων έχουν πραγματοποιηθεί και στη χώρα μας (Μιχόπουλος, 1993, Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, Ιορδανίδης, 2014, Geraki 2014, Lazaridou & Beka, 2015, Αργυροπούλου, 2015).

Συγκεκριμένα, στο πεδίο της ηγεσίας οι σχετικές μελέτες έχουν εστιάσει στα βιολογικά χαρακτηριστικά, τα κίνητρα, τις ανάγκες και τα στοιχεία της προσωπικότητας του εκάστοτε ηγέτη (Lunenburg & Ornstein, 1996:117), στην ηγετική συμπεριφορά, στα ζητήματα της εξουσίας και σχετικά πρόσφατα στην ανάγνωση των συγκείμενων συνθηκών οι οποίες επηρεάζουν την άσκηση ηγεσίας και επιδρούν συνολικά στη διοίκηση του οργανισμού (Yukl, 2006:13-15). Οι θεωρίες περί διοίκησης, από την άλλη και τα ζητήματα της οργάνωσης, της παραγωγής και της εργασίας έχουν αποτελέσει πεδία οργανωμένης μελέτης από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα όπου εμφανίστηκε η κλασική σχολή της διοίκησης (Hitt et al., 2011) έως και σήμερα όπου κυριαρχούν οι πιο σύνθετες και διεπιστημονικές προσεγγίσεις του πεδίου. Στο διάστημα αυτό τα ζητήματα της ηγεσίας, της διοίκησης και της οργάνωσης έχουν αντιμετωπιστεί άλλοτε ως διακριτά αλλά συγγενή πεδία μελέτης και άλλοτε ως έννοιες ταυτόσημες χωρίς να εντοπίζονται ουσιώδεις διαφορές μεταξύ τους (Bolam, 1999).

Σε κάθε περίπτωση, μέσα από την επισκόπηση των σχετικών μελετών, των μεθόδων έρευνας και ευρύτερα των φιλοσοφικών και επιστημολογικών τους κατευθύνσεων, εντοπίζονται τόσο σημεία σύγκλισης όσο και απόκλισης των πεδίων. Παράλληλα μέσα από την βαθύτερη μελέτη των ζητημάτων της διοίκησης και της ηγεσίας αναδεικνύονται και οι διαστάσεις εκείνες των εννοιών οι οποίες από τη μία γεφυρώνουν τα δύο πεδία και από την άλλη τα οριοθετούν και τα διαχωρίζουν. Τα ζητήματα αυτά, των μεθοδολογικών και επιστημολογικών προεκτάσεων των θεωριών της ηγεσίας και της διοίκησης αλλά και της ανασκόπησης της εξελικτικής τους πορείας, με αφορμή το πεδίο της εκπαίδευσης, θα αποτελέσουν το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας.

## 1. Η διοίκηση της εκπαίδευσης από τις κλειστού τύπου θεωρήσεις στις ανοιχτές - συστημικές προσεγγίσεις

Οι πρώτες συστηματικές μελέτες των ζητημάτων της διοίκησης, όπως προαναφέραμε, χρονολογούνται περίπου στα τέλη του 19<sup>ου</sup> και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Robbins & Coulter, 2014, Jones & George, 2016), την περίοδο δηλαδή της μετάβασης από τις μικρές και λιτές σε δομή οργανώσεις προς τη βαριά βιομηχανία και τις σύνθετες μορφές επιχειρήσεων. Κατά την περίοδο αυτή πραγματοποιήθηκε η πρώτη απόπειρα επιστημονικής και μεθοδικής μελέτης του πεδίου η οποία επηρεάστηκε έντονα από το κυρίαρχο τότε επιστημονικό παράδειγμα των θετικών επιστημών (Πυργιωτάκης, 2000:140-146). Η αρχή είχε ήδη πραγματοποιηθεί από τα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα όπου εντοπίζονται οι πρώτες απόπειρες μετασχηματισμού του συγγενούς με τη διοίκηση πεδίου της πολιτικής οικονομίας, σε οικονομική επιστήμη μέσα από την υιοθέτηση των εμπειρικών μεθόδων έρευνας εκείνης της εποχής (Scerpani & Zamagni, 2004:88-89). Οι μέθοδοι, έτσι, της παρατήρησης και του πειράματος οι οποίες κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα πλέον ήταν κυρίαρχες μεταφέρθηκαν και στο πεδίο της διοίκησης με απώτερο σκοπό την εισαγωγή του 'καθαρού λόγου' (Πυργιωτάκης, 2016) των θετικών επιστημών σε αυτό και την αντικατάσταση της ερασιτεχνικής και εμπειρικής προσέγγισης που έως τότε επικρατούσε. Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκαν συντονισμένες προσπάθειες να μελετηθεί κάθε πτυχή της παραγωγής και της οργάνωσης, να διατυπωθούν νόμοι έγκυροι, επιστημονικοί και σταθεροί και να προσεγγιστεί η διοίκηση με όρους θετικών επιστημών μέσα από το ποσοτικό επιστημονικό 'παράδειγμα' (Πυργιωτάκης, 2016). Αναζητήθηκε για κάθε εργασία και διαδικασία ο 'μοναδικός' άριστος τρόπος εκτέλεσής της, ο 'κατάλληλος' χρόνος διεκπεραίωσής της και για κάθε εργαζόμενο το αντίστοιχο 'ικανοποιητικό' ποσό αμοιβής (Μουζέλης, 2009:155-159). Η προσέγγιση αυτή της διοίκησης μέσα από τον ορθό λόγο καταγράφηκε ως η επιστημονική – ορθολογική προσέγγιση. Τα ευρέως γνωστά μοντέλα οργάνωσης της παραγωγής τα οποία συνδέθηκαν περισσότερο με αυτήν ήταν το Τείλοριανό και το Φορντικό (Παππής, 1993:25-28).

Την ίδια περίοδο, εμφανίστηκε στο προσκήνιο το γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης το οποίο εισήγαγε την απρόσωπη διάσταση στην οργανωσιακή συμπεριφορά, την αντικειμενικότητα στην πρόσληψη και εξέλιξη των υπαλλήλων και τον διαχωρισμό της προσωπικής περιουσίας από την υπηρεσιακή (Weber, 2005). Η σημαντικότερη όμως συνεισφορά του γραφειοκρατικού μοντέλου οργάνωσης στο πεδίο της διοίκησης ήταν η ανάδειξη του στοιχείου του ορθολογισμού το οποίο εκφράστηκε μέσα από την θεμελίωση ενός πλαισίου απρόσωπων κανόνων. Το τυπικό -κανονιστικό πλαίσιο ήταν εκείνο το οποίο σύμφωνα με το βεμπεριανό μοντέλο οριοθετούσε και καθόριζε με μεγάλη λεπτομέρεια την οργανωσιακή συμπεριφορά (Μουζέλης, 2009:99). Η εμφάνιση της βεμπεριανής γραφειοκρατίας,

έτσι, συνδέθηκε περισσότερο από οτιδήποτε άλλο, με την ορθολογική διάσταση της διοίκησης η οποία αποτέλεσε θεμελιώδη έννοια της γραφειοκρατίας. Στην πράξη, ο ορθολογισμός μεταφράστηκε σε πίστη στη νομιμότητα των κανόνων, σε πειθαρχία, σε λήψη λογικών αποφάσεων και σε λογική δράση.

Ο στόχος στην περίπτωση του βεμπεριανού προτύπου διοίκησης, όπως και στο κλασικό μοντέλο διοίκησης ήταν κατά κύριο λόγο η διασφάλιση του αποτελέσματος, ενώ τα λοιπά κρίσιμα στοιχεία της παραγωγής και της διοίκησης όπως ο άνθρωπος, οι ανάγκες και τα συναισθήματά του καθώς και η δυναμική των σχέσεων στην οργάνωση υποτιμήθηκαν και τέθηκαν σχεδόν στο περιθώριο. Η πίστη παρόλα αυτά στη δύναμη του 'καθαρού λόγου' όχι μόνο δεν άφηνε περιθώρια αμφισβήτησης των σχετικών μελετών αλλά ήταν τέτοιας δυναμικής ώστε επηρέασε τη διοικητική σκέψη τόσο στην ιδιωτική σφαίρα όσο και στη δημόσια. Στο πλαίσιο αυτό, οι νεωτερικοί θεσμοί του κράτους και κατά προέκταση τα εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία θεμελιώθηκαν κατά εκείνη την περίοδο εμποτίστηκαν από τα πρότυπα οργάνωσης της βιομηχανικής παραγωγής της κλασικής σχολής και των γραφειοκρατικών οργανώσεων (Bailey, 1992). Οι οργανωτικές ανάγκες και οι προκλήσεις που αντιμετώπιζαν, εξάλλου, ήταν ιδιαίτερα πιεστικές και η διαθέσιμη γνώση και εμπειρία γύρω από τα θέματα της διοίκησης υποδείκνυαν τις κλασικές και γραφειοκρατικές αρχές ως τις πλέον κατάλληλες.

Ενδεικτική είναι η περίπτωση των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής όπου οι έντονες τάσεις αστικοποίησης οδήγησαν στη γρήγορη επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος και του αριθμού των σχολικών μονάδων και έθεσαν επιτακτικά το ζήτημα της αποτελεσματικής οργάνωσης και λειτουργίας τους (Glass, 2004:3). Για την αντιμετώπιση των άμεσων αυτών αναγκών τα σχολεία του Αμερικανικού συστήματος εκπαίδευσης εφάρμοσαν τις αρχές της επιστημονικής διοίκησης με αποτέλεσμα η πρώιμη σχολική διοίκηση να παρουσιάζει σημάδια σύγκλισης με το επιστημονικό μάνατζμεντ του Τέιλορ (Glass, 2004:3). Τα σχολεία εκείνης της εποχής, μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, παρομοιάστηκαν με *"εργοστάσια μέσα στα οποία ακατέργαστα υλικά έπρεπε να σχηματοποιηθούν και να μεταποιηθούν σε προϊόντα τα οποία θα ικανοποιούσαν τις ανάγκες της ζωής"* (Cubberley, 1916:338). Στο κλίμα αυτό, το εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολίστηκε στην παραγωγή του αποτελέσματος (Ubben et al, 2004:9) και οργανώθηκε με πρότυπα όμοια με εκείνα της βιομηχανικής οργάνωσης. Ο αυστηρός ιεραρχικός έλεγχος, η πειθαρχία και ο διαχωρισμός της σχολικής μονάδας από το λαϊκό έλεγχο αποτελούσαν ορισμένα μόνο από τα εμφανή στοιχεία λειτουργίας του.

Κριτική στις αρχές του επιστημονικού μάνατζμεντ ασκήθηκε από το κίνημα των ανθρωπίνων σχέσεων το οποίο αναπτύχθηκε την περίοδο πριν το Β' παγκόσμιο πόλεμο (Shafritz & Ott, 2001:88). Η νεοκλασική σχολή της διοίκησης, όπως ονομάστηκε, έθεσε υπό αμφισβήτηση τις επιστημονικές αρχές της διοίκησης, τη



μηχανιστική όψη των οργανισμών και τη συνακόλουθη εργαλειακή αντιμετώπιση της ανθρώπινης εργασίας. Οι έρευνες εκείνης της περιόδου (Roethlisberger & Dickson, 1934) προέβλεπαν έντονα για πρώτη φορά τη θέση ότι ο άνθρωπος ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας στην επιχείρηση (Μουζέλης, 2009:177). Επισημάνθηκε έκτοτε η σημασία της διαμόρφωσης θετικού εργασιακού κλίματος, δόθηκε έμφαση στη συναισθηματική διάσταση των μελών της οργάνωσης, στις στάσεις και στις προκαταλήψεις του ατόμου και αναδείχτηκε η άτυπη διάσταση της οργάνωσης για την αποτελεσματικότητα της εργασίας (Μουζέλης, 2009:177).

Η ουμανιστική αυτή προσέγγιση της διοίκησης υιοθετήθηκε και από το πεδίο της σχολικής διοίκησης (Σαϊτής & Σαϊτή, 2012) με τις πρακτικές που εισήλθαν από το κίνημα των ανθρωπίνων σχέσεων και την προοδευτική παιδαγωγική να βρίσκονται στα εκπαιδευτικά κείμενα τόσο του χθες όσο και του σήμερα (Glass, 2004:4). Στα εγχειρίδια της σχολικής διοίκησης εκείνης της εποχής οι συγγραφείς επιχειρηματολόγούσαν υπέρ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην άσκηση της διοίκησης των σχολείων καθώς θεωρούσαν τη συνεισφορά τους πολύτιμη για τη βελτίωση της διδασκαλίας και του αποτελέσματος (Parker, 2004:67). Παρά ταύτα οι θέσεις της νεοκλασικής σχολής ως γενική θεωρία αλλά και στην εφαρμογή τους στην εκπαίδευση δεν κατάφεραν να απαντήσουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της ολοένα και πιο σύνθετης και πολύπλοκης κοινωνίας. Έτσι, παρά την εμφανή πρόοδο που σημειώθηκε στη διοικητική σκέψη, το πεδίο εξακολουθούσε να διατηρεί σοβαρές εγγενείς μεθοδολογικές και επιστημολογικές αδυναμίες. Μια εξ αυτών ήταν ότι επιχειρήσε να επιλύσει τα μείζονα οργανωτικά και διοικητικά προβλήματα της εποχής εξετάζοντας την οργάνωση αποκομμένη από το περιβάλλον της και τα προβλήματα που αυτό προκαλούσε στην αποτελεσματική της λειτουργία. Έθεσε ως επίκεντρο της ανάλυσης τον άνθρωπο, τις εργασιακές σχέσεις και τις εσωτερικές διεργασίες της οργάνωσης και αγνόησε τα προβλήματα του οργανωτικού και κοινωνικού επιπέδου τα οποία αποδέχτηκε υπό τη μορφή παραδοχών (Μουζέλης, 2009: 200-201).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, στροφή στην προσέγγιση των ζητημάτων της διοίκησης σημειώθηκε ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1960 και εξής, όπου οι παραδοσιακές αναλύσεις που αντιμετώπιζαν το σχολείο ως κλειστό οργανισμό αντικαταστάθηκαν σταδιακά από την ανοιχτή συστημική θεώρηση (Hoy & Miskel, 2000). Μια σειρά από εξελίξεις όπως η ανάπτυξη της σύγχρονης κοινωνιολογικής σκέψης (Devereux, 2013:129-130), η κριτική που ασκήθηκε στο θετικισμό (Giddens, 2013) και η αδυναμία των παραδοσιακών μοντέλων διοίκησης να ανταποκριθούν στις περιβαλλοντικές εξελίξεις αποτέλεσαν το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη και προβληματισμό. Τα ζητήματα της διοίκησης του σχολείου έκτοτε μελετήθηκαν μέσα από την ανάλυση των ανοιχτών συστημάτων (Heck, 2015). Στη νέα αυτή θεώρηση οι εξελίξεις που προέρχονταν από την οικονομία, την κοινωνία, το πολιτικό εγχώριο και διεθνές περιβάλλον (Θεοφιλιδής 2012:66), οι πολιτισμικές διαφορές, οι απόψεις,

οι ανάγκες και οι πιέσεις που ασκούνταν από τους θεσμικούς οργανισμούς που λάμβαναν μέρος στις αποφάσεις και οι πολιτικές εξελίξεις αναγνωρίστηκαν ως διαμορφωτικοί παράγοντες της διοίκησης οι οποίοι έπρεπε να μελετηθούν (Hoy & Miskel, 2000). Η αυξανόμενη, συνεπώς, περιβαλλοντική πολυπλοκότητα και οι εξωτερικές προκλήσεις τις οποίες καλούνταν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και έπειτα, ανέδειξαν την ανεπάρκεια των παραδοσιακών προσεγγίσεων της διοίκησης και την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στα πιεστικά ζητήματα της εκπαίδευσης (Byod & Crowson, 1981:317).

Οι εξελίξεις περαιτέρω στην κοινωνία και την τεχνολογία οδήγησαν παγκοσμίως σε εκπαιδευτικά συστήματα αυξημένης πολυπλοκότητας τα οποία είχαν ανάγκη από οργανωτικά και διοικητικά σχήματα που θα υπερέβαιναν τις επαναλαμβανόμενες ταξινομίες των παραδοσιακών μοντέλων διοίκησης (Glass, 2004:88). Έτσι, σε επιστημολογικό επίπεδο, ιδιαίτερα μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο τα ζητήματα της διοίκησης ευρύτερα ακολούθησαν μια περισσότερο διεπιστημονική προσέγγιση και εμπλουτίστηκαν πέραν των άλλων και με την επιστημονική σκέψη της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας. Κατά την ίδια περίοδο εμφανίστηκαν και οι πρώτες ουσιαστικές έρευνες σχετικά με την παρακίνηση, την οργανωτική κουλτούρα, την ηγεσία και τα λοιπά θέματα της οργανωσιακής συμπεριφοράς (Glass, 2004:5). Ως προς τη σχολική διοίκηση, στα ερευνητικά ιδρύματα εκείνης της εποχής, παρουσιάστηκε ένα θεωρητικό κίνημα με μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας όπως οι Daniel Griffiths, Andrew Halpin, Jacob Getzels, James Lipman, Robert Owen, Egon Cuba οι οποίοι μέσα από το έργο τους έδωσαν στο πεδίο μια κοινωνική και συμπεριφοριστική διάσταση (Glass, 2004:5). Στροφή σημειώθηκε και ως προς την ανθρωπολογική βάση της διοίκησης η οποία απέκτησε ένα πολυσήμαντο και σαφώς πιο σύνθετο χαρακτήρα σε σχέση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Έτσι ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής και ο διευθυντής αντιμετωπίστηκαν ως σύνθετα όντα τα οποία συμπύκνωναν χαρακτηριστικά τόσο από τον οικονομικό άνθρωπο της κλασικής προσέγγισης, όσο και από τον ορθολογικό της γραφειοκρατικής και τον κοινωνικό της νεοκλασικής (Θεοφιλίδης, 2012:118). Το πεδίο της διοίκησης εν ολίγοις είχε διανύσει μια πορεία από τις μονοσήμαντες και κλειστές προς τις σύνθετες και ανοιχτές προσεγγίσεις οι οποίες ήταν σαφώς στραμμένες τόσο στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική μονάδα, όσο και στις εξωγενείς περιβαλλοντικές επιδράσεις.

## 2. Οι πρώιμες και σύγχρονες θεωρίες της ηγεσίας

Οι πρώτες συστηματικές μελέτες της ηγεσίας από την άλλη, αποπειράθηκαν να εντοπίσουν, να καταγράψουν και να αποδελτιώσουν τα βιολογικά και προσωπικά χαρακτηριστικά των ηγετών προκειμένου να χαράξουν με σαφήνεια τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ ηγετών και μη ηγετών (Robbins & Coulter, 2014). Η υπόθεση

στην οποία στηρίχτηκαν απέδιδε κληρονομικά χαρακτηριστικά στην έννοια της ηγεσίας, μια διάσταση διαγενεακής μεταβίβασης και σταθερότητας των γνωρισμάτων της και την παραδοχή ότι οι ηγέτες, εφόσον εντοπιστούν, αναμένεται να δράσουν αποτελεσματικά σε κάθε περίπτωση και σε κάθε περιβάλλον οργάνωσης (Grint, 2004:89-90). Η πρόθεση των συγκεκριμένων μελετών ήταν να αποδώσουν μια αναγωγιστική διάσταση στο ζήτημα της ηγεσίας και να εντοπίσουν με νομοτελειακή ασφάλεια τα άτομα εκείνα τα οποία επρόκειτο να πληρώσουν τις ηγετικές θέσεις στο μέλλον (Yukl, 2006:180). Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά τα οποία επισημάνθηκαν από το πλήθος των ερευνών που διεξήχθησαν ήταν οι ικανότητες του ατόμου όπως η ευφυΐα, η ευφράδεια και η κριτική ικανότητα, οι διανοητικές και σωματικές επιδόσεις μεταξύ των οποίων η ικανότητα μάθησης και αφομοίωσης, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αλλά και οι κοινωνικές δεξιότητες και η κοινωνικοοικονομική θέση του ατόμου (Πασιαρδής, 2014).

Οι παραπάνω έρευνες, όπως φαίνεται δεν πέτυχαν τον κύριο σκοπό τους, να αποδελτιώσουν δηλαδή ένα πυρήνα προσωπικών χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων οι οποίες να συσχετίζονται με την αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας προκειμένου να διαχωρίσουν τους 'φυσικούς ηγέτες' από τα λοιπά μέλη της οργάνωσης (Horner, 2004:27). Ταυτόχρονα όμως η προσέγγιση αυτή δέχτηκε κριτική ως προς το γεγονός ότι εξέτασε την ηγετική συμπεριφορά ως παράμετρο αποκομμένη από την κοινωνική της διάσταση και από τις σχέσεις του ηγέτη με τους υφιστάμενους – ακόλουθους (followers). Κριτική ασκήθηκε και για την αδυναμία εφαρμογής των αποτελεσμάτων των ερευνών σε διαφορετικά πλαίσια και καταστάσεις από εκείνα στα οποία πραγματοποιήθηκαν οι σχετικές μελέτες με αποτέλεσμα να είναι αδύνατη η γενίκευση των συμπερασμάτων τους (Langron et al, 2016). Δεν θα επεκταθούμε σε περαιτέρω ανάλυση των συγκεκριμένων προσεγγίσεων καθώς πέρα από όσα αναφέρθηκαν θεωρούμε ότι δεν ανταποκρίνονται στη σύγχρονη και σύνθετη επιστημολογική και ανθρωπολογική βάση της ηγεσίας και της διοίκησης. Θα προσθέσουμε μόνο ότι οι θεωρήσεις του ηγέτη ως άτομο προικισμένο και κληρονομικά χαρισματικό αντανακλούν σε ένα βαθμό την εποχή της θεωρίας της ευγονικής, την περίοδο όπου διαδόθηκαν στην επιστημονική κοινότητα οι σκέψεις περί ελέγχου της αναπαραγωγής του ανθρώπινου είδους με κατάλληλους χειρισμούς των γενετικών μηχανισμών (Πυργιωτάκης, 2000:446-447).

Οι μελέτες οι οποίες ακολούθησαν, όπως ήταν αναμενόμενο, στάθηκαν κριτικά απέναντι στις θεωρίες των χαρακτηριστικών και προσπάθησαν να αποδομήσουν τη διάκριση μεταξύ ηγετών και μη ηγετών με βιολογικά και προσωπικά κριτήρια. Αντέταξαν ένα νέο πλέγμα θεωριών οι οποίες στόχευαν στη διερεύνηση της συμπεριφοράς των ηγετών μέσω της ανάλυσης επιμέρους πτυχών της όπως οι ενέργειες του ηγέτη για τη διευθέτηση των συγκρούσεων, οι στάσεις του ηγέτη

απέναντι στις προκλήσεις του οργανισμού, η ικανότητα αναγνώρισης των ευκαιριών και των αδυναμιών του οργανισμού κλπ (Yukl, 2006:13). Το ζητούμενο σε αυτή την περίπτωση ήταν η ανάδειξη των συμπεριφορών εκείνων που σχετίζονται με την ηγεσία, ώστε το ζήτημα της ηγεσίας να μετατοπιστεί, κατά κάποιο τρόπο, από το πεδίο της επιλογής των 'κατάλληλων προσώπων', στο πεδίο της εκπαίδευσης των μελλοντικών ηγετών (Horner, 2004:27). Πραγματοποιήθηκαν, στο πλαίσιο αυτό, μελέτες από ερευνητικά κέντρα και πανεπιστήμια (Lunenburg & Ornstein, 1996:123-130) και διατυπώθηκαν μοντέλα ηγεσίας τα οποία είχαν ως στόχο την περιγραφή της συμπεριφοράς του αποτελεσματικού ηγέτη.

Ορισμένα από τα ευρέως γνωστά μοντέλα συμπεριφοράς τα οποία αναπτύχθηκαν εκείνη την περίοδο ήταν εκείνα του McGregor (McGregor, 1960), των Blake & Mouton (Χυτήρης, 1996:248) και των Tannenbaum – Schmidt (Tannenbaum & Schmidt, 1973). Οι απόψεις των παραπάνω ερευνητών επηρέασαν έντονα τη σκέψη και το λόγο περί ηγεσίας και διοίκησης και στο πεδίο της εκπαίδευσης καθώς εισήγαγαν τις έννοιες του δημοκρατικού και του αυταρχικού ηγέτη, του συνεργατικού και του χαλαρού μοντέλου ηγετικής συμπεριφοράς και του προσανατολισμού του ενδιαφέροντος του ηγέτη προς την εργασία και τον άνθρωπο. Έτσι ο λόγος περί ηγεσίας από τις επιχειρήσεις και τους ιδιωτικούς οργανισμούς μεταφέρθηκε και στο πεδίο της σχολικής διοίκησης. Εκτενείς αναφορές εντοπίζονται έκτοτε ως προς τη συμπεριφορά του 'δημοκρατικού', του 'αυταρχικού' αλλά και του 'χαλαρού' διευθυντή. Σε άλλες περιπτώσεις στα σχετικά εγχειρίδια πραγματοποιείται διάκριση μεταξύ του διευθυντή ο οποίος είναι προσανατολισμένος στις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών ή στην αντίθετη περίπτωση στην παραγωγή του γνωστικού αποτελέσματος κ.ο.κ (Lunenburg & Ornstein, 1996:118, Πυργιωτάκης, 2000:281-285, Πασιαρδής, 2014).

Η κριτική που δέχτηκαν τα συμπεριφορικά μοντέλα ηγεσίας ήταν ισχυρή και επικεντρώθηκε τόσο στην υποκειμενικότητα των προσεγγίσεων όσο και στην αξιοπιστία τους. Όπως τονίστηκε υπήρξαν σημαντικές αποκλίσεις από έρευνα σε έρευνα ως προς την εννοιολόγηση βασικών όρων όπως της ηγεσίας, της ομάδας, ακόμα και του όρου της αποτελεσματικότητας. Τα πορίσματά τους έτσι αποδείχτηκε ότι δεν ήταν δυνατόν να χρησιμοποιηθούν σε ευθείες συγκρίσεις με άλλες μελέτες. Τέλος ισχυρή κριτική ασκήθηκε και στο γεγονός ότι δεν υπήρξε συστηματική προσπάθεια στις περισσότερες έως τότε μελέτες για την ενσωμάτωση του ρόλου του κοινωνικού συγκειμένου στην ανάλυση του ρόλου του ηγέτη της οργάνωσης (Fiedler, 1964:151-152). Στην τελευταία αυτή παράμετρο στάθηκαν ιδιαίτερα οι σύγχρονες προσεγγίσεις οι οποίες μελέτησαν το ζήτημα της ηγεσίας μέσα από τη διάδραση των χαρακτηριστικών, της συμπεριφοράς και της κατάστασης που επικρατεί στην οργάνωση, μέσα δηλαδή στις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε οργάνωσης (Jones & George, 2016).

Οι συγκεκριμένες μελέτες αναπροσανατολίστηκαν και τοποθετήθηκαν από την αναζήτηση των χαρακτηριστικών και τις σχετικές συζητήσεις περί συμπεριφοράς προς τον προσδιορισμό της κατάστασης μέσα από την οποία αναδύεται σε κάθε διακριτή περίπτωση η ηγετική συμπεριφορά (Lunenburg & Ornstein, 1996:117). Το ευρύτερα διαδεδομένο μοντέλο ηγεσίας το οποίο μελέτησε το περιβάλλον της οργάνωσης και το ανέδειξε ως διαμορφωτικό παράγοντα της ηγετικής συμπεριφοράς ήταν εκείνο του Fiedler (Jones & George, 2016). Το ζητούμενο για τον Fiedler ήταν να συσχετίσει τη διαμορφωμένη κατάσταση με το κατάλληλο στυλ ηγετικής συμπεριφοράς ώστε να επιτύχει τη βέλτιστη συμπεριφορά για το συγκεκριμένο περιβάλλον της οργάνωσης (Langron et al, 2016). Συνέδεσε έτσι την αποτελεσματικότητα του ηγέτη με τις ειδικές απαιτήσεις της κατάστασης και διατύπωσε την άποψη ότι δεν υφίσταται ευθεία αντιστοίχιση συγκεκριμένου μοντέλου συμπεριφοράς με κάθε οργανωσιακή κατάσταση. Υποστήριξε αντίθετα, ότι η κάθε κατάσταση προσδιορίζει το κατάλληλο και αποτελεσματικό μοντέλο δεδομένων των συνθηκών (Fiedler, 1964).

Στο ίδιο μήκος κύματος τοποθετήθηκαν και αρκετές από τις σύγχρονες προσεγγίσεις της ηγεσίας οι οποίες υπογράμμισαν ότι η οργανωσιακή συμπεριφορά προσεγγίζεται μέσα στον οργανισμό στον οποίο αναπτύσσεται και επηρεάζεται τόσο από τις εξωτερικές όσο και από τις εσωτερικές συνθήκες του οργανισμού οι οποίες μάλιστα διαμορφώνουν τον 'χαρακτήρα της οργάνωσης' (Hersey & Blanchard, 1982, Μπουραντάς, 2005:205-208, Thompson & Vecchio, 2009, Schermerhorn et. al., 2012). Μέσα σε αυτό το κλίμα το πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιείται ο ηγέτης αναδείχθηκε, τα τελευταία χρόνια, ως κρίσιμος παράγοντας για την αποτελεσματική ηγεσία (Porter & McLaughlin, 2006, Pashiardis et al., 2014, Khalifa, 2014). Η ηγεσία, έτσι, υπό αυτό το πρίσμα μελετήθηκε ως μια αναδυόμενη κοινωνική κατασκευή η οποία διαφοροποιείται σε κάθε οργανισμό και αποδόθηκε με τον όρο συγκεκριμένη (contextual) ηγεσία (Shamir & Howell, 1999, Porter & McLaughlin, 2006). Οι προσεγγίσεις αυτές ανέδειξαν την άποψη ότι η ηγεσία και η αποτελεσματικότητά της, σε μεγάλο βαθμό, εξαρτώνται από το πλαίσιο με αποτέλεσμα η μεταβολή του πλαισίου να προκαλεί μεταβολή στο ρόλο του ηγέτη (Osborn et al, 2002, Finnan & Levin, 2009:88).

### **3. Οι θεωρίες περί σχολικής διοίκησης και ηγεσίας σε τροχιά σύγκλισης**

Η εξέλιξη της θεωρητικής σκέψης ως προς την ηγεσία και οι αντίστοιχες θεωρήσεις της διοίκησης παρά τις εμφανείς διαφορές τους στην προσέγγιση, τις ερευνητικές μεθόδους και τα συμπεράσματά τους, φαίνεται ότι παρουσιάζουν, τα τελευταία χρόνια ορατά σημεία σύγκλισης. Όπως συνοπτικά παρουσιάστηκε, οι θεωρίες της διοίκησης διένυσαν μια περίοδο μετάβασης από τις προσεγγίσεις των κλειστών συστημάτων προς

τις ανοιχτές και συστημικές προσεγγίσεις. Οι σχετικές έρευνες, σε επιστημολογικό επίπεδο, έστρεψαν το ενδιαφέρον τους πέρα από τον αρχικά θετικιστικό τους στόχο, τη διατύπωση δηλαδή γενικών θεωριών και γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Οι θέσεις έτσι των παραδοσιακών προσεγγίσεων οι οποίες προωθούσαν την τυποποίηση και την εμμονή στον ορθολογισμό (Luhmann, 1995:90) αντικαταστάθηκαν σταδιακά από την άποψη ότι δεν υφίσταται ένας μοναδικός τύπος αποτελεσματικής διοίκησης για κάθε είδους οργάνωση (Lawrence & Lorsch, 2001:29). Οι γενικές θεωρίες περί διοίκησης, εξάλλου, ήταν πλέον εμφανές ότι αφορούσαν τη νεωτερική κοινωνία και οικονομία και ένα πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον το οποίο είχε υποστεί σημαντική αλλοίωση σε σχέση με το παρόν. Η σύγχρονη εποχή, πλέον, ήταν ευρύτατα αποδεκτό ότι διέφερε τόσο τεχνολογικά, όσο και επιστημονικά και κοινωνικοπολιτικά. Η μετάβαση από τη σταθερότητα του μοντερνισμού προς την αστάθεια και την κρίση της ύστερης νεωτερικότητας ή για άλλους της μετανεωτερικότητας ήταν εμφανής δια γυμνού οφθαλμού (Hobsbawm, 2010:515). Το νέο, συνεπώς, ρευστό σκηνικό το οποίο είχε διαμορφωθεί δημιουργούσε αβεβαιότητα σε όλες της εκφάνσεις της καθημερινότητας από την οικονομία έως την εκπαίδευση και απαιτούσε περισσότερο σύνθετες προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των προκλήσεων (Giddens, 2009).

Τα ζητήματα της διοίκησης ευρύτερα αλλά και η σχολική διοίκηση συνακολούθως, επηρεάστηκαν έντονα από αυτές τις εξελίξεις. Οι νέες τεχνολογίες, η παγκόσμια οικονομία, οι ταχύτατες πολιτικές μεταβολές και η μετάβαση από τον παραδοσιακό κοινωνικό ιστό στην κοινωνία της γνώσης αποτέλεσαν ορισμένες μόνο από τις νέες συνθήκες στις οποίες οι οργανισμοί όφειλαν να προσαρμοστούν. Στην εκπαίδευση και τη σχολική διοίκηση η ανάγκη για προσαρμογή στις περιβαλλοντικές συνθήκες έφερε στο προσκήνιο τις σύγχρονες συστημικές προσεγγίσεις οι οποίες αντιμετώπιζαν τη σχολική μονάδα ως ένα οργανισμό ισχυρά συνδεδεμένο με το περιβάλλον του και τις εξελίξεις του. Η σχολική διοίκηση, έτσι, σε αρκετές περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων, ιδιαίτερα στις αγγλόφωνες χώρες (Whitty et al, 1998) έστρεψε το βλέμμα της τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και επέτρεψε με έμμεσο ή και άμεσο τρόπο τη συμμετοχή των γονέων, των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας στη διοίκηση. Ταυτόχρονα στις περιπτώσεις αυτές πραγματοποιήθηκε προσπάθεια αντιμετώπισης της αβεβαιότητας και της ρευστότητας που περιγράψαμε με την απόδοση μεγαλύτερης αυτονομίας στη σχολική μονάδα (Carney, 2009). Δημιουργήθηκαν στη λογική αυτή πιο ευέλικτα σχήματα διοίκησης τα οποία νομιμοποιούνταν να διαφοροποιούνται ώστε να προσαρμόζονται όχι μόνο στις εθνικές αλλά και στις τοπικές ανάγκες. Χαρακτηριστικό είναι και το παράδειγμα της Γαλλίας με την αποκεντρωτική της προσπάθεια (Πυργιωτάκης κ.α., 2008). Σε αυτή τη λογική κινήθηκαν τα τελευταία χρόνια οι συστάσεις του ΟΟΣΑ και για τη χώρα μας. Προτάθηκε η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και η ενίσχυση του ρόλου των διευθυντών (OECD, 2011).

Αντίστοιχα στο πεδίο της σχολικής ηγεσίας η θεωρητική σκέψη μετατοπίστηκε από τις προσεγγίσεις της νόμιμης εξουσίας του Βέμπερ αλλά και από τις μεταγενέστερες θεωρήσεις της ηρωικής ηγεσίας ή της δημοκρατικής ηγεσίας, σε πιο σύνθετα σχήματα. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις απαρνήθηκαν τον ντετερμινισμό και την ουσιοκρατία, απέρριψαν την υπόθεση της ανάδειξης μιας γενικής θεωρίας περί ηγεσίας, απομακρύνθηκαν από τη μελέτη της ηγεσίας αποκομμένη από το περιβάλλον της και ανέδειξαν τη σημασία του πλαισίου και της κατάστασης ως διαμορφωτικούς παράγοντες της ηγεσίας. Μέσα από τις παραδοχές αυτές αναδείχτηκε και η άτυπη διάσταση της ηγεσίας η οποία δεν ταυτίζεται κατά ανάγκη με την τυπικά ορισμένη και νόμιμη εξουσία την οποία διαθέτει ο διευθυντής, αλλά προκύπτει εν δυνάμει μέσα από τις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου και την κατάσταση που διαμορφώνεται από τις περιβαλλοντικές πιέσεις. Πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο αυτό μελέτες στο ευρύτερο πλαίσιο των σύγχρονων αντιλήψεων περί ηγεσίας και προέκυψαν μοντέλα ηγεσίας προσαρμοσμένα στις ανάγκες της σχολικής διοίκησης. Ενδεικτικά είναι τα μοντέλα της μετασχηματιστικής (Marks & Printy, 2003, Ngang, 2011, McCarley et al, 2014) και της κατανεμητικής ηγεσίας (Spillane, 2005, Diamond & Spillane, 2016).

#### **4. Η αποτύπωση του παρόντος και οι προβληματισμοί**

Από όσα αναφέρθηκαν, είναι εμφανές ότι οι θεωρίες περί διοίκησης και ηγεσίας έχουν διανύσει μια διαδρομή η οποία, παρά την ανομοιομορφία της παρουσιάζει τάσεις σύγκλισης. Από τις θετικιστικές και αναγωγιστικές προσεγγίσεις του παρελθόντος οι οποίες σε μεγάλο βαθμό μονοπωλούσαν τις μελέτες φαίνεται ότι καταγράφεται μια πορεία προς ένα ερευνητικό τοπίο πιο σύνθετο και εκλεπτυσμένο με στοιχεία τόσο ποσοτικής, όσο και ποιοτικής προσέγγισης. Οι σχετικές μελέτες, έτσι, της διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων φαίνεται στο παρόν περισσότερο από ποτέ να αναγνωρίζουν την αδυναμία των προσεγγίσεων κλειστού τύπου και την ανάγκη της ερμηνείας των φαινομένων μέσα από την κατανόηση του πλαισίου που τα περιβάλλει. Οι θεωρίες αντίστοιχα της σχολικής διοίκησης και ηγεσίας όλο και πιο συχνά εξετάζουν τα φαινόμενα μέσα στο συγκεκριμένο τους και υπό τις ιδιαίτερες συνθήκες που επιδρούν στο κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Σχηματίζεται έτσι ένας κοινός τόπος στον οποίο οι μελέτες συγκλίνουν τόσο επιστημολογικά όσο και μεθοδολογικά. Η προσέγγιση των ρητών άλλοτε και άορατων σε άλλες περιπτώσεις παραγόντων οι οποίοι επιδρούν στο μάκρο επίπεδο της εκπαίδευσης και διαμορφώνουν, μεταξύ άλλων, τις οργανωτικές δομές του συστήματος φαίνεται ότι αποτελεί πλέον δομικό κομμάτι της συζήτησης περί διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίστοιχα οι τοπικές συνθήκες οι οποίες επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας, η άτυπη και η συλλογική ηγεσία αποτελούν ανοιχτά πεδία μελέτης. Από την άλλη εντείνονται οι φωνές εκείνες οι οποίες επισημαί-

νουν ότι για την αντιμετώπιση του ρευστού και σύνθετου περιβάλλοντος της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η μετάβαση σε ένα πιο ευέλικτο και προσαρμοστικό μοντέλο ηγεσίας και διοίκησης.

## 5. Επίλογος, συμπεράσματα, προτάσεις

Είναι συνεπώς εμφανές ότι το πεδίο της έρευνας μετατοπίζεται σταδιακά προς τις ανοιχτές και σύνθετες προσεγγίσεις της διοίκησης και της ηγεσίας τα τελευταία χρόνια και λαμβάνει υπόψη τόσο τις τοπικές συνθήκες της σχολικής μονάδας όσο και τις περιβαλλοντικές επιδράσεις σε εθνικό, αλλά και υπερεθνικό επίπεδο. Η ερευνητική, όμως, αυτή κατεύθυνση φαίνεται να συγκρούεται διττά με την πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας. Όπως έχει επισημανθεί, αφενός, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας αποστερεί από τη σχολική μονάδα τη δυνατότητα διαφοροποίησης, ευελιξίας και προσαρμογής στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της κάθε κοινωνίας (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005, Κουτούζης, 2012, OECD 2015). Αφετέρου η ταύτιση της εξουσίας του διευθυντή με τη νόμιμη βεμπεριανή εξουσία, η εκ προοιμίου σύνδεση του ηγέτη με τον διευθυντή στο σχολείο και η αυστηρή εκ του νόμου οριοθέτηση των εργασιών μέσα στη σχολική μονάδα υποδαυλίζει την απαραίτητη σε αρκετές περιπτώσεις ανάδειξη της άτυπης διάστασης της ηγεσίας.

Η μετάβαση ως εκ τούτου σε ένα νέο - αποκεντρωμένο μοντέλο διοίκησης, ευέλικτο και προσαρμοστικό είναι περισσότερο απαραίτητη από ποτέ προκειμένου η σχολική μονάδα να λειτουργήσει αποτελεσματικά στον σύγχρονο ρευστό κόσμο. Στην προσπάθεια αυτή θα πρέπει να αναθεωρούν και να επανεξεταστούν οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες καθορίζονται μια σειρά από κρίσιμοι παράγοντες της διοίκησης της εκπαίδευσης. Ενδεικτικά θα μπορούσαμε να σταθούμε στη χρηματοδότηση και στις διαδικασίες στελέχωσης των δομών και των σχολικών μονάδων αλλά και στην εποπτεία του εκπαιδευτικού συστήματος και την αξιολόγησή του. Ταυτόχρονα υπό συζήτηση θα ήταν χρήσιμο να τεθούν οι διαδικασίες σύνταξης των αναλυτικών προγραμμάτων και καθορισμού των όρων λειτουργίας των σχολικών μονάδων ώστε να λαμβάνονται υπόψη πέρα από τις εθνικές και οι τοπικές ανάγκες κάθε κοινωνίας. Τέλος, έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στη σχολική καθημερινότητα και στην εμπλοκή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και των γονέων στη λήψη των αποφάσεων για εκπαιδευτικά ζητήματα τοπικού ενδιαφέροντος. Η μετάβαση, εν ολίγοις, από τον συγκεντρωτισμό προς την ουσιαστική – οριζόντια αποκέντρωση και η υπέρβαση των αποσυγκεντρωτικών τάσεων που έως σήμερα έχουν καταγραφεί, θεωρούμε ότι θα μπορούσε να προσφέρει λύσεις στα επίμονα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας.



## Σημείωση

1. Η παρούσα εργασία προέκυψε έπειτα απο τη βιβλιογραφική επισκόπηση των πεδίων της σχολικής διοίκησης και της ηγεσίας η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής με τίτλο “Η αναμόρφωση της λειτουργίας του σχολείου μέσα σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος του Διευθυντή μέσα στο νέο αυτό πλαίσιο”.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Devereux, Jr. E.C. (μετ. Β. Καπετανγιάννης & Γ. Μπαρουκτσής) (2013) Η κοινωνιολογική θεωρία του Parsons, στο Πετμετζίδου Μ. (επιμ.). *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία*, Τόμ. Ι., σσ.97-159. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Giddens, A. (μετ. Β. Καπετανγιάννης & Γ. Μπαρουκτσής) (2013) Ο Θετικισμός και οι επικριτές του, στο Πετμετζίδου, Μ. (επιμ.) *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία*, Τόμ. Ι. σσ.161-234. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Giddens, A. (μετ., επιμ. Δ. Τσαούσης) (2009) *Κοινωνιολογία*. 2<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Gutenderg.
- Hobsbawm, E. (μετ. Β. Καπετανγιάννης) (2010) *Η εποχή των άκρων. Ο Σύντομος Εικοστός Αιώνας, 1914-1991*, (2<sup>η</sup> έκδοση, αναθεωρημένη, 10<sup>η</sup> ανατύπωση). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Lawrence, P. & Lorsch, J. (μετ., επιμ. Δ. Ξουρής) (2001) *Οργανωσιακή ανάπτυξη, διάγνωση και δράση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Luhmann, N. (εισ. επιμ. Α. Μακρυδημήτρης, Π. Καρκατσούλης) (1995) *Θεωρία των κοινωνικών συστημάτων*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Screpanti E. & Zamagni S. (μετ. Α. Σακκά, εις. Ν. Θεοχαράκης) (2004) *Ιστορία της οικονομικής σκέψης*, Τόμ. Α', Αθήνα: Τυπωθύτω.
- Weber, M. (μετ. εισ. επιμ. Θ. Γκιούρας) (2005) *Οικονομία και Κοινωνία: Κοινωνιολογικές έννοιες*, Τόμ Α'. Αθήνα: Σαββάλα.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Αργυροπούλου, Ε. (2015) *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον. Η λειτουργία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012) *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Ιορδανίδης, Γ. (2014) *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Μονοπρόσωπη ΙΚΕ.
- Κουτούζης, Μ. (2012) Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, στο: Παπαδιαμαντάκη, Γ., Θεριανός, Κ., Φωτόπουλος, Ν., Μπρίνια, Β., Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Α., Παπαδιαμαντάκη, Γ., Φραγκούλης, Γ., Παπαλόη, Ε., Μπουραντάς, Δ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Χατζηπαναγιώτου, Π., Κουτούζης, Μ., Παύλος, Χ. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* σσ. 211-225. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Μιχόπουλος, Α. (1993) *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Μουζέλης, Ν. (2009) *Οργάνωση και Γραφειοκρατία: Ανάλυση των σύγχρονων θεωριών*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Μπουραντάς, Δ. (2005) *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.
- Παππής, Κ. (1993) *Διοίκηση Παραγωγής, Ο σχεδιασμός παραγωγικών συστημάτων*. Αθήνα – Πειραιάς: Σταμούλης
- Πασιαρδής, Π. (2014) *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2000) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Ζ' έκδοση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2016) Το ποσοτικό και ποιοτικό παράδειγμα έρευνας: από τη συναίνεση στη συναίρεση; στο Πυργιωτάκης, Ι.Ε. & Θεοφιλίδης, Χ. (επιμ.). *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. 181-210. Αθήνα: Πεδίο.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε., Μπρούζος, Α., Στεφάνου, Ε., Παπαδάκης, Ν., Παληός, Ζ. & Κουλαϊδής, Β. (2008) *Εκπαίδευση και Τοπική Αυτοδιοίκηση στην Ελλάδα. Μια πρόταση για την αποκέντρωση της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τοπικής Αυτοδιοίκησης.
- Σαϊτής, Χ. Α. & Σαϊτή, Α. (2012) *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Υφαντή, Α. & Βοζαϊτής, Γ. (2005) Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενήμερωση*, 34, 2005, 28-44.
- Χυτήρης, Λ. (1996) *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς & επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.

### Ξενογλώσσες

- Bailey, W. (1992) *Power to the Schools. School Leader's Guidebook to restructuring, Successful Schools*, 8. Newbury Park CA: Corwin Press.
- Bobbitt, F. (1913) *The Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I. The supervision of City Schools*. Chicago Illinois: The University of Chicago Press.
- Bolam, R. (1999) Educational administration, leadership and management: towards a research agenda, στο Bush, T. Bell, L. Bolam, R. Glatter, R. & Ribbins, P.(ed.). *Educational management, redefining theory policy and practice*. pp.193-205. London: SAGE.
- Boyd, W. & Crowson, R. (1981) The Changing Conception and Practice of Public School Administration. *Review of Research in Education*. 9, 1981, 311-373.
- Callahan, E. (1962) *Education and the Cult of Efficiency. A study of the social forces that have shaped the administration of the public Schools*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Carney, S. (2009) Negotiating policy in an age of globalization: Exploring educational "policyscapes" in Denmark, Nepal, and China, *Comparative Education Review*, 53, 1, 63-88.
- Connolly, M. & James, C. (2011) Reflections on Developments in School Governance: International Perspectives on School Governing under Pressure. *Educational Management Administration & Leadership*. 39, 4, 501-509.
- Cubberley, E. (1916) *Public School Administration. A statement of the fundamental principles underlying the organization and administration of public education*. Cambridge Massachusetts: The Riverside Press.
- Diamond, J. & Spillane, J. (2016) School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective, *Management in Education*. 30, 4, 147-154.
- Fiedler, F. (1964) A Contingency Model of Leadership Effectiveness, στο Berkowitz, L.(ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*. 1. pp.150-190. New York: Academic Press.
- Finnan, C. & Levin, H. (2009) Changing school cultures, στο Altrichter, H., Elliot, J. *Images of Educational Change*. pp87-98. Berkshire: Open University Press.
- Geraki A. (2014) Roles and skills comparison among principals in Greek schools: Application of Competing Values Framework, *Educational Management Administration & Leadership*. 42(4S), 45-64

- Getzels, J., Lipham, J. & Campbell, R. (1968) *Educational Administration as a Social Process. Theory, Research, Practice*. New York: Harper & Row.
- Glass, T. (2004). Introduction: A New Profession and a New Textbook Literature στο Glass, T., Mason, R., Eaton, W., Parker, J. & Carver, F. (ed.) *The History of Educational Administration Viewed through its Textbooks*. 1-11. Oxford: Scarecrow Education.
- Grint, K. (2004) The Arts of Leadership, στο Bennett, N. Crawford, M. & Cartwright, M. (ed.). *Effective Educational Leadership*. 89-107. London: Paul Chapman Publishing.
- Harris, A. & DeFlaminis, J. (2016) Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*. 30(4), 141–146
- Heck, R. (2015) Organizational theory and the study of educational leadership and school improvement: Some reflections. *Journal of Organizational Theory in Education* 1(1), 58-67.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1982) *Management of organizational behavior*, 4th ed. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Hitt, M., Black, S. & Porter, L. (2011) *Management*. Pearson New International Edition. Third Edition. Harlow Essex: Pearson.
- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2013) A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *The Journal of Special Education*. 46, 4, 2013, 245-256.
- Horner, M. (2004) Leadership Theory Reviewed, στο Bennett, N. Crawford, M. & Cartwright, M. (ed.). *Effective Educational Leadership*. pp.27-43. London: Paul Chapman Publishing.
- Hoy, W. & Miskel, G. (2000) *Educational Administration. Theory. Research and Practice*, 6<sup>th</sup> edition. McGraw Hill.
- Jones, G. & George, J. (2016) *Contemporary Management*. Ninth Edition. New York: McGraw Hill.
- Khalifa, M. (2012) A Re-New-ed Paradigm in Successful Urban School Leadership: Principal as Community Leader, *Educational Administration Quarterly* 48(3), 424-467.
- Langron, N., Robbins, S., Judge, T. (2016) *Organizational Behavior, Concepts, Controversies, Applications*, 7<sup>th</sup> Canadian Edition, Toronto: Pearson.
- Lazaridou, A., Beka, A. (2015) Personality and resilience characteristics of Greek primary school principal, *Educational Management Administration & Leadership*, 43, 5, 772-791.
- Lunenburg, F. & Ornstein, A. (1996) *Educational Administration, concepts and practices*, 2<sup>nd</sup> edition. USA: Wadsworth.

- Marks, H. & Printy, S. (2003) Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*. 39, 3, August 2003, 370-397.
- Mattei, P. (2012) Market accountability in schools: policy reforms in England, Germany, France and Italy. *Oxford Review of Education*. 38, 3, June, 247-266.
- McCarley, T., Peters, M. & Decman, J. (2014) Transformational leadership related to school climate: a multi – level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*. 44, 2, 322-342.
- McGregor, D. (1960) *The Human Side of Enterprise*, New York: McGraw Hill.
- Ngang, T.K. (2011) The effect of Transformational Leadership on school Culture in Male' Primary school Maldives. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 30, 2575-2580.
- OECD (2011) *Strong Performers and Successful Reformers in Education, Education Policy Advice for Greece*, OECD Publishing.
- OECD (2015) *Education Policy Outlook 2015: Making reforms Happen*, OECD Publishing.
- Osborn, R., Hunt, J. & Jauch, L.(2002) Toward a contextual theory of leadership. *The Leadership Quarterly*. 13, 797–837.
- Parker, J. (2004) From Conventional Wisdom to Concept: School administration Texts, 1934-1945, Glass, T., Mason, R., Eaton, W., Parker, J. & Carver F. (ed.). *The History of Educational Administration Viewed through its Textbooks*, 45-73, Oxford: Scarecrow Education.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E. & Angelidou, K. (2014) Successful school leadership in Rural Contexts: The case of Cyprus. *Educational Management Administration and Leadership*. 39, 5, 436-553.
- Porter, L. & McLaughlin, G. (2006) Leadership and the organizational context: like the weather? *The Leadership Quarterly*. 17, 2006, 559–576.
- Robbins S. & Coulter M. (2014) *Management*. Twelfth Edition. Global Edition. Harlow Essex: Pearson.
- Roethlisberger, F. J. & Dickson, W.J. (1934) *Management and the worker. Technical vs. Social Organisation in an industrial Plant*. Boston: Harvard University Graduate School of Business Administration.
- Schermerhorn, J., Osborn, R., Uhl-Bien, M. & Hunt, J.(2012) *Organisational Behaviour*. Twelfth Edition. International Student Version. John Wiley & Sons. Asia
- Shafritz, J. & Ott, S.(2001) *Classic Readings in Organization Theory*, 5<sup>th</sup> edition. Belmont CA: Wadsworth.

- Shamir, B. & Howell, M. (1999) Organizational and contextual influences on the emergence and effectiveness of charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 10, 2, pp.257-283.
- Spillane, J. (2005) Distributed Leadership, *The Educational Forum*. 69, 2, 2005, 143-150.
- Stogdill, R. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A survey of the literature. *The journal of Psychology*. 25, 35-71.
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W. (1973) How to choose a leadership pattern, Should a manager be democratic, or autocratic – or something in between? *Harvard Business Review Classics*, May – June, 162-180.
- Thompson, G. & Vecchio, R. (2009) Situational Leadership Theory: A Test of Three Versions. *The Leadership Quarterly*. 20, 5, 837-848.
- Ubben, G., Hughes, L. & Norris, C. (2004) *The Principal, creative leadership for excellence in Schools*, 5<sup>th</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1998) *Devolution and Choice in Education: the School, the State and the Market*. Buckingham: OpenUniversityPress.
- Yauch, W. (1949) *Improving Human Relations in School Administration*, NewYork: Harper & Brothers.
- Yukl, G. (2006) *Leadership in Organization*, 6<sup>th</sup> Edition, New Jersey: Pearson Education.

**ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ  
ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ**

**MAPPING OF THE SCIENTIFIC FORMATION AND  
TRAINING OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS  
IN INCLUSION CLASSES**

Ιωάννης Νοβάκος  
Ειδικός Παιδαγωγός – Κοινωνιολόγος  
Προϊστάμενος ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Λασιθίου  
novakos@sch.gr

**Abstract**

It is well established, that the quality and the outcomes of education are highly dependent on the scientific and pedagogical competence and abilities of the teachers. Based on this reasoning, it is considered that the holistic and specialized preparation and readiness of educators in Inclusion Classes plays a crucial role in their wise and effective functioning. In this empirical work, an extensive and long-winded investigation and negotiation of the views and opinions of Inclusion Classes' educators working in the prefecture of Lasithi, is being explored in correlation to the scientific profile, which could characterize the qualified special education teacher.

**Key words**

*Special education teachers, scientific formation, Inclusion Classes, effective function.*

**Λέξεις κλειδιά**

*Ειδικοί παιδαγωγοί, επιστημονική συγκρότηση, Τμήματα Ένταξης, τελέσφορη λειτουργία.*

**0. Εισαγωγή**

Οι αλλαγές που απαιτούνται στο ρόλο των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης, εφεξής, είναι πολυδιάστατες, πολυπαραγοντικές και πολυεπίπεδες, ώστε να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στο βάρος των αναληφθέντων ευθυνών και αρμοδιοτήτων τους. Προφανώς οι αλλαγές αυτές πρέπει να καταστούν εφικτές και

υλοποιήσιμες μέσω των πανεπιστημιακών τμημάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, προκειμένου να προετοιμαστούν οι ειδικοί παιδαγωγοί όσο το δυνατόν πιο άρτια και επιστημονικά. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται να αυξάνεται ραγδαία ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του γενικού σχολείου. Στο πλαίσιο της λογικής αυτής, κρίνεται απαραίτητο οι δάσκαλοι –ιδιαιτέρως της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που διδάσκουν στα Τμήματα Ένταξης– να είναι ψυχοπαιδαγωγικά και επιστημονικο-διδασκτικά καταρτισμένοι και ενημερωμένοι. Με τον τρόπο αυτό, δύνανται να ανταποκρίνονται δυναμικά και αποφασιστικά στη βελτίωση των αδυναμιών και ελλείψεων που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί κατά την παρουσία τους στα Τμήματα Ένταξης.

Υπό το πνεύμα αυτό, αναφαίνεται ότι οι συγκαίρινοί ειδικοί παιδαγωγοί καλούνται να διαχειριστούν τις τεράστιες γνωστικές ελλείψεις που εμφανίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Hamre & Oyster, 2004: 154-163). Η εξειδικευμένη και στοχευμένη βοήθεια από τους ειδικούς παιδαγωγούς στους μαθητές αυτούς, δύναται να φέρει –μέσα από τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος– ορατά και ικανοποιητικά αποτελέσματα στις επιδόσεις τους. Δεδομένων των συνθηκών, σημειώνεται ότι οι πρακτικές που ακολουθούν και εφαρμόζουν οι ειδικοί παιδαγωγοί στη διδασκαλία των παιδιών αυτών, καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα της μαθησιακής τους ανάπτυξης και σταθεροποίησης της απόδοσής τους. Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται, εφεξής, με ιλιγγιώδεις ρυθμούς στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, τοποθετούν στο επίκεντρο των διδακτικών εξελίξεων και μετασχηματισμών τους ειδικούς παιδαγωγούς (Παπαναούμ, 2004: 12-20).

Γενικά, αναδεικνύεται με επιτακτικό τρόπο η συνθήκη της σιγουριάς, βεβαιότητας και ασφάλειας που πρέπει να νιώθουν και να βιώνουν οι ειδικοί παιδαγωγοί όταν ασκούν το καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο. Εν ολίγοις, αξίζει να υποστηριχθεί ότι οι άρτιοι και χαρισματικοί ειδικοί παιδαγωγοί, πρέπει να διακρίνονται τόσο από την επιστημονικο-γνωστική τους πληρότητα και επάρκεια όσο και από την αποκλειστικά ξεχωριστή ψυχο-ανθεκτικότητά τους κατά τη διάρκεια τέλεσης των καθηκόντων και υποχρεώσεών τους. Βάσει των προρρηθέντων δεδομένων και στοιχείων, καταδεικνύεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να διαθέτουν ειδικό γνωστικό υπόβαθρο και παιδαγωγικές δεξιότητες, ώστε να αντιμετωπίζουν διδακτικώς τελέσφορα τις μαθησιακές ελλείψεις, ανεπάρκειες και αδυναμίες των παιδιών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης (Terhart, 1998: 433-444 Turner-Bisset, 1999: 39-55).

## 1. Θεωρία

### *1.1. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ειδικών παιδαγωγών*

Σύμφωνα με την επιστημονικά τεκμηριωμένη και εμπειριστατωμένη έκθεση του OECD (1994 2001) της οποίας τα δεδομένα και στοιχεία εδράστηκαν πάνω σε



πολυετείς και μεθοδολογικές έρευνες που διενεργήθηκαν με ένα μεγάλο πλήθος εκπαιδευτικών, οι ειδικοί παιδαγωγοί πρέπει να: α) διαθέτουν αποδεδειγμένα παιδαγωγικές δεξιότητες, β) είναι πλήρεις γνώστες των αναλυτικών προγραμμάτων της γενικής εκπαίδευσης, του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων και της τυπικής ανάπτυξης και επίδοσης των μαθητών ανάλογα με την ηλικία τους, γ) είναι απολύτως δεσμευμένοι, αφοσιωμένοι και στοχοπροσηλωμένοι στο διδακτικό τους έργο και καθήκον, δ) μετέρχονται με επιτηδειότητα και αποτελεσματικότητα τις διαχειριστικές τους ικανότητες είτε εντός είτε εκτός της τάξης και, ε) επιτελούν τις διδακτικές τους υποχρεώσεις εδρασμένοι στην αυτοκριτική και στον αναστοχασμό (Turner-Bisset, 2001).

Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και ιδιότητας των ειδικών παιδαγωγών, επηρεάζουν την εν γένει λειτουργία και αποτελεσματικότητα των Τμημάτων Ένταξης και, κατ' επέκταση της φοίτησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε αυτά (McFadden & Sheerer, 2005: 61-74). Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι με τον όρο ατομικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ειδικών παιδαγωγών, νοούνται οι γνωστικές τους δεξιότητες και οι κοινωνικές τους στάσεις και πεποιθήσεις, που δύνανται να αποκτηθούν, να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν μέσω της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης. Προφανώς τα χαρακτηριστικά αυτά, δύνανται να αλλάξουν παντελώς τον τρόπο τέλεσης του διδακτικού τους έργου (McIntyre & Byrd, 2000).

Όπως πολύ χαρακτηριστικά διατείνεται ο Whitty (1996), οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν οι ειδικοί παιδαγωγοί, οφείλονται αποκλειστικά στην συστηματική τους εκπαίδευση από τη μεριά των αντίστοιχων πανεπιστημιακών τμημάτων, ενώ τα ατομικά/προσωπικά γνωρίσματά τους, συμβάλλουν στην περαιτέρω επίρρωση και υποστήριξη του ρόλου τους μέσα στα Τμήματα Ένταξης. Η διδασκαλία και μάθηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως εκ τούτου, απαιτεί ειδικούς παιδαγωγούς οι οποίοι πρέπει να διαθέτουν επιστημονική πολυπραγμοσύνη, εξειδίκευση και ευπροσαρμοστικότητα εν σχέσει με την αντιμετώπιση των μαθητών της συγκεκριμένης ομάδας, αφού τα προβλήματα και οι ελλείψεις τους είναι ποικιλόμορφες και πολύπτυχες (Τζουριάδου, 1995: 63 Ευσταθίου, 2002: 12-22).

Πέραν των άλλων, είναι υποχρεωμένοι να εργάζονται ευσυνειδήτα, επίμονα και μεθοδικά όχι μόνο για την αλλαγή επί τα βελτίω της μαθησιακής εικόνας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν στα Τμήματα Ένταξης, αλλά και των στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής, αναφορικά με την αντιμετώπιση και υποστήριξη των παιδιών αυτών μέσα στις τάξεις του ενιαίου σχολείου. Συνεπώς, πρέπει να επισημανθεί ότι αφενός, οι ειδικοί παιδαγωγοί καλούνται βάσει της εξειδίκευσης και εκπαίδευσής τους να εφαρμόσουν την εξατομίκευση και διαφοροποίηση στη διδασκαλία αυτής της ιδιαίτερης ομάδας παιδιών, αφετέρου, πρέπει να χειριστούν –συμπεριφορικά και παιδαγωγικά– τα παιδιά αυτά,

ακολουθώντας τις αρχές της ισότιμης ένταξης και συνεκπαίδευσης (Dyson, 1991: 51-60 Shirin, 1999: 203-219).

## *1.2. Ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών στη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης*

Η λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης ως ενός φυσικού σχολικού χώρου συναισθηματικής ωρίμανσης, ψυχοδιανοητικής ενδυνάμωσης και γνωστικο-εκπαιδευτικής εξέλιξης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εδράζεται στην επιστημονική και παιδαγωγικο-διδακτική πληρότητα και βούληση των ειδικών παιδαγωγών. Εφεξής, είναι τοις πάσι γνωστό ότι οι μαθητές που παρακολουθούν στα Τμήματα Ένταξης, παρουσιάζουν ετερότητες σε γνωστικό, πολιτισμικό, γλωσσικό, θρησκευτικό, συμπεριφορικό και συναισθηματικό επίπεδο. Όλες οι προρρηθείσες παραδοχές και συνθήκες, καθιστούν τη θέση των ειδικών παιδαγωγών, σαφώς καταλυτική και εμπροσθοβαρή όσον αφορά την ουσιαστική επιτυχία ύπαρξης, λειτουργίας και αποτελεσματικότητας των Τμημάτων Ένταξης. Υπό την άποψη αυτή, αναφαίνεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί χαίρουν της απόλυτης εμπιστοσύνης και σεβασμού τόσο των γονέων και των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης ομάδας όσο και των συναδέλφων τους της γενικής αγωγής. Γι' αυτούς τους μαθητές, άλλωστε, ορθώνονται πολλοί φραγμοί στις τάξεις του ενιαίου σχολείου, όπως είναι η απουσία χρήσης προσφυών διδακτικών μεθόδων, η μη διαφοροποίηση του περιεχομένου της ύλης και η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος για παροχή στοιχειώδους συνεκπαίδευσης (Brooks et al., 2002: 63-74 Burstein et al., 2004: 104-116).

Ωστόσο, καταδεικνύεται ότι για να υφίσταται μία σχετική –βάσει θετικών μετρήσιμων εκβάσεων– απόδοση των Τμημάτων Ένταξης, πρέπει να εξασφαλιστεί και να διασφαλιστεί, παράλληλα, ένα επίπεδο και μία ποιότητα στις διαμορφωμένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των ειδικών παιδαγωγών (Searle, 2002: 17-28). Με τον τρόπο αυτό, αυξάνεται η εμπιστοσύνη των παιδιών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης απέναντι στους ειδικούς παιδαγωγούς και τις ικανότητές τους, διευκολύνεται η καθημερινή συνεργασία τους και αναπτύσσεται κλίμα παιδαγωγικής δημιουργικότητας (Γκότοβος, 1985). Υπό την έννοια αυτή, αναγνωρίζεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί δρουν και ενεργούν κατά τις διεργασίες διδασκαλίας και μάθησης της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών, ως ένας επιστημονικά καταρτισμένος και προσφυής μηχανισμός ενδυνάμωσης και στήριξης της αυτενέργειάς τους (Πυργιωτάκης, 1998 Πυργιωτάκης, 1999).

Τούτων δοθέντων, αξίζει να τονιστεί ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν υφίστανται στα Τμήματα Ένταξης, μόνο, για να επικουρούν τα ενεργήματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να βελτιώνουν ή/και να αναπτύσσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Εκτός των άλλων, οφείλουν να ρίχνουν το βάρος και την προσοχή τους στην ανόρθωση και αποκατάσταση της συναισθηματικής συμπεριφοράς

των παιδιών αυτών, έτσι ώστε να καταστούν λειτουργικά στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων τόσο κατά την παρουσία τους στα Τμήματα Ένταξης όσο και στην εν γένει καθημερινή σχολική ζωή. Οι ειδικοί παιδαγωγοί των Τμημάτων Ένταξης, κοντολογίς, πρέπει να διαθέτουν συγκεκριμένες δεξιότητες, ώστε να διδάσκουν τους μαθητές αυτούς πως να αποδέχονται την κριτική, πως να ελέγχουν το θυμό και γενικά τα συναισθήματά τους και πως να εκφράζουν με έλλογο και παιδαγωγικά αποδεκτό τρόπο τις απόψεις και απορίες τους για την εκπαιδευτική πράξη (Hallenbeck & Kauffman, 1995: 45-71 Πολυχρονοπούλου, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη τα άνωθεν δεδομένα εν σχέσει με τον καίριο ρόλο των ειδικών παιδαγωγών στα Τμήματα Ένταξης, καθίσταται κατανοητό ότι πρέπει να έχουν επαυξημένα προσόντα εν συγκρίσει με τους συναδέλφους της γενικής αγωγής. Υπό το φως της συλλογιστικής αυτής, οφείλουν να έχουν απαραίτητα εξειδικευμένες γνώσεις για να σχεδιάζουν και οργανώνουν προσφυώς και μεθοδικά τη διδασκαλία των μαθητών αυτών, να εφαρμόζουν πλήρως την εκπαιδευτική διαφοροποίηση και να αποφασίζουν βάσει ορθής κρίσης. Σε μέσες άκρες, υποστηρίζεται ότι χρειάζεται να διαθέτουν όλα εκείνα τα επιστημονικά εφόδια, με τα οποία δύνανται να φέρουν μέσω της παιδαγωγικής αξιοπιστίας και σοβαρότητάς τους εις πέρας το διδακτικό τους έργο, ανεξαρτήτως των φραγμών και δυσχερειών που ίσως εμφανιστούν κατά την άσκηση αυτού (Σταϊκόπουλος & Βαρσάμης, 2009: 27-38).

Δεδομένων τούτων, υπογραμμίζεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί μετέρχονται πληθώρα τεχνικών για να παρουσιάσουν τη διδακτέα ύλη και επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για γεγονότα και ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εν προκειμένω, αναλύουν τις διαγνωστικές πληροφορίες και τα στοιχεία αναφορικά με τις αδυναμίες και ελλείψεις των συγκεκριμένων παιδιών και, συγχρόνως, εξατομικεύουν τη διδασκαλία τους (Forlin, 2001a: 83-94). Οι ατομικές εκπαιδευτικές ή/και μη ανάγκες των παιδιών αυτών, ως εκ τούτου, είναι αυτές που συνιστούν γνώμονα προγραμματισμού και κατεύθυνσης της μαθησιακής διαδικασίας, προκειμένου να επικουρηθεί αυτή η ιδιαίτερη ομάδα παιδιών ώστε να επιτύχει τους στόχους της (Βλάχου κ.ά., 2004: 149-165).

Αξιοπρόσεχτο, ωστόσο, παραμένει το γεγονός της επιβράβευσης που παρέχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ως στρατηγική κινητροδότησης και παρακίνησης τους, κάθε φορά που υλοποιούν τους κύριους εκπαιδευτικούς στόχους τους. Με τον τρόπο αυτό, συνιστούν πηγή έμπνευσης, στήριξης και ενεργοποίησης των μαθητών αυτών, κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής πράξης (Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2004: 110-126). Ο κύριος και μοναδικός σκοπός των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης, συνεπώς, πρέπει να είναι η ενσωμάτωση και ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Μολαταύτα, αξίζει να αποσαφηνιστεί ότι στο χώρο των Τμημάτων Ένταξης, παρέχεται από τους ειδικούς παιδαγωγούς ομαδική

διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις ελλείψεις και τις εκπαιδευτικές αδυναμίες των παιδιών αυτών, στη βάση συγκεκριμένου ωρολογίου προγράμματος που σχεδιάζει και εκπονεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στο πλαίσιο των καθηκόντων και υποχρεώσεων του (Segall, 2001: 225-242).

Ιδιαίτερος, επισημαίνεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί των Τμημάτων Ένταξης είναι υπεύθυνοι και αρμόδιοι να υποστηρίζουν και να διευκολύνουν –μέσω της δημιουργίας προσηκόντων ατομικών δραστηριοτήτων και προσαρμοσμένων διδακτικών εργασιών– την όσο το δυνατόν καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γίνεσθαι των σχολικών τάξεων του ενιαίου σχολείου. Εν προκειμένω οφείλουν μέσω της εργασίας τους στα γενικά σχολεία:

- να επιλύουν με παιδαγωγικο-επιστημονικό τρόπο και μεθοδολογικές τεχνικές τα ανακύπτοντα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έτσι ώστε μέσα από την κατάλληλη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού πλαισίου και περιβάλλοντος, να μεταβαίνουν ορθά και τελέσφορα στις κανονικές τάξεις,
- να επικουρούν από τη μεριά τους στην αλλαγή της φιλοσοφίας των ενιαίων σχολείων εν σχέσει με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης,
- να υποστηρίζουν τους μαθητές αυτούς κατά το χρονικό διάστημα της διδασκαλίας τους στα Τμήματα Ένταξης, όχι μόνο στον εκπαιδευτικό τομέα, αλλά και στον ψυχοκοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό,
- να παρέχουν, επίσης, οιαδήποτε συμβουλευτική βοήθεια και υποστήριξη στους υπόλοιπους μαθητές των σχολείων, όταν αναφύονται ζητήματα που αφορούν συγκρουσιακές καταστάσεις και θυμικο-συμπεριφορικές εκρήξεις, οι οποίες παρεκκλίνουν των συνηθισμένων και κανονιστικών,
- να μεριμνούν για την υλικοτεχνική υποδομή και τα προσήκοντα οπτικά μέσα, τα οποία είναι γνωστό ότι συνιστούν εκ των ων ουκ άνευ καταστατική μεθοδολογική συνθήκη και ανάγκη, ιδιαίτερος, για τη διδασκαλία και μάθηση αυτής της ιδιαίτερης ομάδας παιδιών,
- να διερευνούν το κατά πόσο οι γονείς των παιδιών αυτών, έχουν ίδια άποψη και ιδέα για το έργο που επιτελείται στην προκείμενη δομή,
- να καθοδηγούν και κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής για τον τρόπο που θα αντιμετωπίζουν και θα χειρίζονται ειδικά θέματα και καταστάσεις, εφόσον προκύπτουν κατά την παραμονή των παιδιών αυτών στις γενικές τάξεις (Billingsley & Albertson, 1999: 298-302 Avramidis et al., 2000: 277-293 Βλάχου & Παπαδημητρίου, 2004: 105-123).

Το λειτούργημα και ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών στα Τμήματα Ένταξης, εν ολίγοις, συνίσταται, όχι μόνο στη συμβολή τους αναφορικά με την παιδαγωγικο-

μαθησιακή αλλαγή και βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και σε μια σειρά από άλλα ζητήματα όπως: α) στην αλλαγή της οπτικής, κουλτούρας και νοοτροπίας των γενικών σχολείων, εν σχέσει με το πλαίσιο αντιμετώπισης των παιδιών αυτών, β) στην αποδοχή της ετερότητας μέσω της ουσιαστικής άρσης των προκαταλήψεων και στερεοτύπων που ισχύουν ακόμη και σήμερα γι' αυτή την ιδιαίτερη ομάδα παιδιών, σχεδιάζοντας και εκπονώντας, φυσικά, στοχευμένες και εστιασμένες εκπαιδευτικές δράσεις και πρακτικές, γ) στην εφαρμογή ρηξικέλευθων διδακτικών εργαλείων και στρατηγικών, που λειτουργούν ως κίνητρα ενεργοποίησης της επιθυμίας των παιδιών αυτών για διδασκαλία και μάθηση και, δ) στο μετασχηματισμό των υφιστάμενων αναλυτικών προγραμμάτων και την προσαρμογή τους πάνω στις δυνατότητες και ικανότητες των παιδιών αυτών (Cole et al., 2004: 36-44 Cole, 2006: 1-12).

### *1.3. Η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου των ειδικών παιδαγωγών*

Σίγουρα, αξίζει να αναφερθεί ότι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ειδικών παιδαγωγών, που θεωρείται απαραίτητο και αναγκαίο προσόν για την επιτυχή άσκηση του ρόλου τους, είναι η συμβουλευτική. Με την έννοια αυτή, καθίσταται κατανοητό ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί πέρα από την άρτια και πολυδιάστατη θεωρητικο-επιστημονική τους κατάρτιση, οφείλουν να έχουν ορισμένες πρακτικές δεξιότητες, για να τελούν το συμβουλευτικό τους έργο επαρκώς και τελέσφορα. Οι ειδικοί παιδαγωγοί ως σύμβουλοι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – συμβουλευόμενοι, κατά συνέπεια, διευκολύνουν την αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τα παιδιά αυτά τη στιγμή που λαμβάνουν χώρα οι διεργασίες της μαθησιακής διαδικασίας και πρακτικής. Με τον τρόπο αυτό, επισημαίνεται ότι η συμβουλευτική σχέση μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των μαθητών αυτών αναπτύσσεται σε στέρεες βάσεις και θεμέλια (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράππη, 1996: 18 Nelson-Jones, 2005: 19).

Πέραν των άλλων, υπογραμμίζεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να είναι ενεργητικοί και καλοπροαίρετοι ακροατές, ειδικά από τη στιγμή που η επαγγελματική και παιδαγωγική ενασχόλησή τους αφορά παιδιά αυτής της ιδιαίτερης ομάδας. Η ιδιότητά τους αυτή, συντείνει, ώστε μέσω προσηκόντως πολυμορφικών ερωτήσεων προς τα παιδιά αυτά, να έχουν τη δυνατότητα της διερεύνησης και πραγμάτευσης των συναισθημάτων και σκέψεών τους, εστιάζοντας στην ουσία των δεδομένων και στοιχείων που αναδύονται από τα πολυσύνθετα μαθησιακά τους προβλήματα (Τριάρχη, 2002: 323-341). Υπό το πρίσμα αυτό, αναφαιίνεται ότι η αξιοποίηση συγκεκριμένων ερωτήσεων ως στρατηγική συμβουλευτικής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνιστά ένα τελέσφορο και εγγυημένο εργαλείο των ειδικών παιδαγωγών, που το μετέρχονται αενάως στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησής τους (McLaughlin, 1999: 13-22 Δροσινού, 2006: 48-54).

Η συμβουλευτική που παρέχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εν ολίγοις, έχει ως στόχο και σκοπό να περιστειλί το άγχος τους, να ενισχύσει το ψυχικό τους υπόστρωμα, να διευκολύνει στη διαμόρφωση θετικών απόψεων για το έργο τους, να εμπιστευτούν τόσο τους ίδιους όσο και τους συμμαθητές τους, να αυξήσουν την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση, το αυτοσυναίσθημα και την αυτοπεποίθησή τους εν σχέσει με την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και να αποδεχτούν τη σημασία του ρόλου τους στη μαθησιακή διαδικασία (Pavri, 2004: 433-443). Κατόπιν τούτων, αναδεικνύεται η ανεκτίμητη και πολύτιμη συνεισφορά που δύνανται να παρέχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούν στα Τμήματα Ένταξης, καθότι αναπτύσσουν ειλικρινή σχέση μαζί τους, αποζητούν την άριστη και αгаστή συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς τους και εδράζουν ψυχολογικά τους συναδέλφους της γενικής αγωγής που έχουν στα τμήματά τους μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας (Vlachou, 2006: 39-58).

Βάσει των προρρηθέντων αναφορών εν σχέσει με το συμβουλευτικό ρόλο των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης, προκύπτει ότι οφείλουν να εδράζονται σε ορισμένες παιδαγωγικές αρχές που έχουν υποχρέωση να τις μετέρχονται στο καθημερινό διδακτικό τους έργο. Επιπλέον, πρέπει να διαθέτουν πιστοποιημένα και αποδεδειγμένα δεξιότητες και γνώσεις στον τομέα της συμβουλευτικής. Άλλωστε, είναι τοις πάσι γνωστό ότι για να υφίσταται εποικοδομητική και ουσιαστική διαπροσωπική σχέση και συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τους μαθητές αυτής της ιδιαίτερης ομάδας, πρέπει να έχουν κατακτήσει συγκεκριμένα γνωρίσματα της συμβουλευτικής, όπως είναι ο σεβασμός των παιδιών αυτών και των γονέων τους, η τιμιότητα, η αποδοχή τους και η ανιδιοτελής άνευ όρων προσφορά τους (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2004: 121-150 Αγγελόπουλος κ.ά., 2006).

Οι ειδικοί παιδαγωγοί των Τμημάτων Ένταξης, επομένως, αναλαμβάνουν τη δύσκολη ευθύνη και παιδαγωγική αποστολή της τέχνης της συμβουλευτικής. Η συμβουλευτική ενημέρωση και καθοδήγηση όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας (συναδέλφων της γενικής αγωγής, γονέων, παιδιών), υπό την άποψη αυτή, θεωρείται ότι είναι καθοριστική και εμπροσθοβαρής αναφορικά με τον ορθό και προσήκοντα ψυχοκοινωνικό και συμπεριφορικό τρόπο, μορφή και μέθοδο αντιμετώπισης των παιδιών αυτών (Σούλης, 2002: 210-240). Με τη χρήση και αξιοποίηση των πιο προσφών συμβουλευτικών στρατηγικών και τεχνικών, συνεπώς, μεριμνούν και προνοούν απ' τη μια, για την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές αυτούς, απ' την άλλη, αναλαμβάνουν τον πολύ σοβαρό και υπεύθυνο ρόλο του συμβούλου – παιδαγωγού για την καλύτερη διδακτική και συναισθηματική προετοιμασία και απόδοσή τους, κατά τη διάρκεια της εν γένει καθημερινής παρουσίας τους στα τεκταινόμενα της σχολικής ζωής (Κοντοπούλου, 2001α: 103-127 2001β: 160-183 Fisher et al., 2003: 42-50).

## **1.4. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας**

### **1.4.1. Γενικός σκοπός της έρευνας**

Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της ένταξης, διενεργήθηκε η συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα, ώστε να διερευνηθεί και πραγματευτεί εις βάθος και σχοινοτενώς η ουσιαστική προσφορά των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης εν σχέσει με το ρόλο που διαδραματίζουν στη διδασκαλία και μάθηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκτός των άλλων, διαπιστώνεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να διαθέτουν ή/και να έχουν αποκτήσει συμβουλευτικές δεξιότητες και ικανότητες κατά την περίοδο των σπουδών τους, ούτως ώστε να ανταπεξέρχονται με επιτυχία στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους απέναντι στους μαθητές αυτούς (Saleh, 1997: 55-70 Bailey, 1999: 15-29). Δεδομένων των συνθηκών, καθίσταται αντιληπτό ότι η συμβουλευτική συνιστά μία καταλυτική πτυχή και διάσταση του ρόλου τους για την τελέσφορη άσκηση του έργου τους, ιδιαίτως στα Τμήματα Ένταξης. Εν προκειμένω, τονίζεται ότι στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η όσο το δυνατόν πιο επιστημονική και διεξοδική μελέτη και αποτύπωση των απόψεων και γνώμων των ειδικών παιδαγωγών, για το πόσο έτοιμοι νιώθουν μετά το πέρας των σπουδών τους να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτητικές υποχρεώσεις και ευθύνες στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, επισημαίνεται ότι με την έρευνα αυτή υφίσταται μία απόπειρα, πέραν των άλλων, να διεξαχθεί μία άτυπη εσωτερική αξιολόγηση της λειτουργίας και αποτελεσματικότητας του θεσμού των Τμημάτων Ένταξης στα γενικά σχολεία, διαμέσου της οπτικής των απόψεων και παραδοχών των ειδικών παιδαγωγών, για το πως αντιλαμβάνονται τα επιστημονικο-διδασκτικά τους καθήκοντα αναφορικά με την προκειμένη ειδική υποστηρικτική δομή. Υπό την έννοια αυτή, αναγνωρίζεται ότι η ενταξιακή και συνεκπαιδευτική κουλτούρα των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης, συνιστά μία βασική και εμπροσθοβαρής μεταβλητή –όχι μόνο της συμβολής τους όσον αφορά τη μαθησιακή βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των παιδιών αυτών– αλλά και της ολιστικής ενθυλάκωσής τους στο σχολικό γίγνεσθαι συλλήβδην.

### **1.4.2. Ερευνητικά ερωτήματα**

Η προκειμένη εμπειρική έρευνα και μελέτη, διεξήχθη στη λογική διερεύνησης των επιστημονικών προσόντων που πρέπει να έχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί των Τμημάτων Ένταξης. Στην έρευνα αυτή καθίσταται μία προσπάθεια να προσπελαστούν, να αναλυθούν και να ερμηνευθούν οι συλλογιστικές των γνώμων και παραδοχών των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης της εκπαιδευτικής περιφέρειας Λασιθίου, για το επιστημονικό προφίλ που οφείλουν να έχουν ώστε να ασκούν τελέσφορα και αποδοτικά το λειτούργημά τους. Τα θέματα και ζητήματα που πραγματεύτηκαν και

διερευνήθηκαν σχοινοτενώς και επισταμένα στην παρούσα έρευνα, σε μέσες άκρες αφορούν τα εξής:

- Ποια είναι τα επιστημονικά προσόντα που απαιτείται να έχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί των Τμημάτων Ένταξης, για να αποδίδουν τελέσφορα στο έργο τους;
- Πώς υπερφαλαγγίζουν τα προσκόμματα και τους φραγμούς που ενσκήπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να συμμετέχουν απρόσκοπτα στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων;
- Ποιες είναι οι στρατηγικές, οι διδακτικές μέθοδοι και οι παιδαγωγικο-συμπεριφορικές προσεγγίσεις που υιοθετούν και μετέρχονται οι ειδικοί παιδαγωγοί, για να αντιμετωπίζουν τελέσφορα τη γνωστική και συναισθηματική ετερότητα των μαθητών αυτών;
- Με ποιο τρόπο καλύπτουν τη δικαιολογημένη/αιτιολογημένη αδυναμία των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής, να βοηθήσουν εμπράκτως στη διδασκαλία των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης ομάδας στις τάξεις του ενιαίου σχολείου;
- Πώς συνεισφέρει η εξειδικευμένη κατάρτιση και επάρκεια τους στην εφαρμογή των ενταξιακών πρακτικών;
- Ποιες είναι οι απόψεις και αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα και σημαντικότητα χρήσης της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών;
- Ποιος είναι ο ρόλος των συμβουλευτικών δεξιοτήτων των ειδικών παιδαγωγών στην ομαλή άσκηση του έργου τους;
- Πώς οι συνθήκες και το πλαίσιο λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης, διευκολύνουν το συμβουλευτικό έργο των ειδικών παιδαγωγών;

Με άλλα λόγια στην παρούσα επιστημονική εργασία και μελέτη, επιδιώκεται να αναλυθούν, να ερμηνευθούν και να αποδοθούν –εμπειρικά τεκμηριωμένα στους αναγνώστες– όλα τα άνωθεν ερευνητικά ερωτήματα.

## 2. Μεθοδολογία της έρευνας

### 2.1. Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα εδράστηκε σε ένα δείγμα δεκαπέντε (15) ειδικών παιδαγωγών (ΠΕ71), οι οποίοι έχουν διεκπεραιώσει τις σπουδές τους στα –μοναδικά– πανεπιστημιακά τμήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης του Βόλου και της Θεσσαλονίκης. Επίσης, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, διδάσκουν ανελλιπώς τα τελευταία πέντε χρόνια σε Τμήματα Ένταξης της εκπαιδευτικής περιφέρειας Λασιθίου. Τέλος, θεωρείται σημαντικό στοιχείο το γεγονός



ότι οι περισσότεροι τελειόφοιτοι ειδικοί παιδαγωγοί παρέχουν τις εκπαιδευτικές τους υπηρεσίες στα Τμήματα Ένταξης των γενικών σχολείων.

## **2.2. Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων**

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας. Το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας, παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή/συνεντευκτή να έχει ένα εύρος ευελιξίας σχετικά με τη μορφή, τον τρόπο και τη σειρά που θα υποβάλει τις ερωτήσεις στους συνεντευξιαζόμενους (Marsall & Rossman, 1995). Με άλλα λόγια, ο συνεντευκτής έχει τη δυνατότητα να θέσει στους συνεντευξιαζόμενους κάθε φορά που το θεωρεί απαραίτητο, ερωτήσεις συμπληρωματικού/διευκρινιστικού τύπου και μορφής. Οι συνεντευξιαζόμενοι από την άλλη, έχουν το περιθώριο να εκφράζουν και να διατυπώνουν ελεύθερα τις απόψεις και ιδέες τους στις ερωτήσεις του συνεντευκτή εν σχέσει με το αντικείμενο της έρευνας (Creswell, 2003). Με τη συγκεκριμένη μέθοδο έρευνας, οι συνεντευξιαζόμενοι δεν εγκλωβίζονται ελέω προκατασκευασμένων ερωτήσεων σε καθοδηγούμενες απαντήσεις. Ως εκ τούτου, απαντούν απελευθερωμένα και δίχως προσκόμματα σ' αυτές, εδρασμένοι στις προσωπικές εμπειρίες και βιώματά τους (Kvale, 1996: 6).

Στο πλαίσιο της άνωθεν συλλογιστικής, ετέθησαν στους συνεντευξιαζόμενους ειδικούς παιδαγωγούς των Τμημάτων Ένταξης, μια σειρά από ερωτήσεις σχετικές με το αντικείμενο έρευνας όπως: 1) ποιο επαγγελματικό προφίλ πρέπει να διαθέτει γενικά ο ειδικός παιδαγωγός; 2) πόσο επαρκής είναι η εκπαίδευση που λαμβάνουν στα πανεπιστημιακά τμήματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στον παιδαγωγικο-διδακτικό τους ρόλο; 3) ποια είναι η γνώμη τους για την καταλληλότητα των προγραμμάτων σπουδών που διδάσκονται στα πανεπιστημιακά τμήματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης; 4) πόσο επαρκής και προσφυής είναι η πρακτική τους εξάσκηση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους; 5) ποιο είναι το επίπεδο των γνώσεων που λαμβάνουν κατά τις σπουδές τους εν σχέσει με τη Γενική Αγωγή και Εκπαίδευση; 6) ποια είναι η άποψή τους για την ύπαρξη ενός οδηγού διευκόλυνσης του έργου τους, αντίστοιχου του εγχειριδίου του δασκάλου της Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης; 7) συμπληρωματικά σχόλια και προτάσεις για τη διευκόλυνση και ενίσχυση του έργου τους στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

## **2.3. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων**

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση, επεξεργασία και ερμηνεία του καταγεγραμμένου σε συσκευή εγγραφής (*voice recorder*) υλικού των συνεντεύξεων των ειδικών παιδαγωγών που συμμετείχαν στην προκειμένη έρευνα, είναι η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης του περιεχομένου (Μπονιδής, 2004: 128-133). Με την προκειμένη μέθοδο ανάλυσης των συλλεγόμενων δεδομένων, επιτελείται μία όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική και συστηματική αποκωδικοποίηση του κατάδηλου

νοήματος των αντιλήψεων και παραδοχών των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης που έλαβαν μέρος στην έρευνα (Murray, 1998: 179-254). Η χρησιμοποίηση της μεθόδου ανάλυσης του περιεχομένου, κατά συνέπεια, έχει ως σκοπό την εξαγωγή αξιόπιστων και έγκυρων συμπερασμάτων, που αφορούν στην αναπαραγωγή νέων γνώσεων, ιδεών, στάσεων και γεγονότων (Λάζος, 1998).

### 3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Με βάση τα εμπειρικά ευρήματα που συνάχθηκαν από την επεξεργασία και αποκωδικοποίηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την προκείμενη έρευνα, διαπιστώνεται ότι το θέμα της επιστημονικής (θεωρητικής και πρακτικής) συγκρότησης και κατάρτισης των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης, χρήζει πολλών αφηγήσεων και αναγνωσμάτων απ' την πλευρά τους.

#### 3.1. Απόψεις ειδικών παιδαγωγών για το επαγγελματικό τους προφίλ

Σύμφωνα με τις απόψεις των ειδικών παιδαγωγών εν σχέσει με το επαγγελματικό προφίλ που οφείλουν να διαθέτουν ώστε να εργάζονται απρόσκοπτα στα Τμήματα Ένταξης, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι πρέπει να κινούνται πέρα από τα όρια των προσόντων που έχουν αποκτήσει στις πανεπιστημιακές τους σπουδές. Τούτων δοθέντων, ομολογούν ότι μία από τις βασικές αρμοδιότητές τους είναι η εξασφάλιση των απαραίτητων συνθηκών, μέσω των οποίων θα επέλθει η πολυποίκιλη αυτονομία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπό την έννοια αυτή, οφείλουν όχι μόνο να μεριμνούν για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών αυτών, αλλά και να καλλιεργούν αγαστές σχέσεις με τους γονείς τους. Επίσης, πρέπει να υποστηρίζουν παντοιοτρόπως (μεθοδολογικά, συμβουλευτικά, ψυχολογικά, εμπυχωτικά κ.λπ.) τους συναδέλφους των γενικών τάξεων, ώστε να αντιμετωπίζουν και να επικουρούν τα παιδιά αυτά, με το πιοτέλεσμαφορο και επιστημονικά ιδανικό τρόπο και μορφή.

*«Πρέπει να είμαστε επαγγελματίες και ανοιχτόμυαλοι εν σχέσει με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής...να μην μεταβιβάζει και παπαγαλίζει γνώσεις».*

*«Πρέπει να μαθαίνει στα παιδιά από το πως να διαβάζουν έως το πως να αλλάζουν μια λάμπα».*

*«Να εξηγήσει στους συναδέλφους τι πρέπει να προσέχουν στα παιδιά...να εξηγήσει στους γονείς ότι δεν τιμωρούν τα παιδιά τους στο Τμήμα Ένταξης, αλλά τα βοηθούν ώστε να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν μαθησιακά».*

*«Να προωθεί τη συνεργασία με τους δασκάλους των γενικών τάξεων...να ενημερώνει τους γονείς για τη δουλειά τους ώστε να μη θεωρούν το ρόλο τους υποδεέστερο σχετικά με των δασκάλων της γενικής αγωγής».*

### **3.2. Απόψεις ειδικών παιδαγωγών για την εξειδίκευση και κατάρτισή τους**

Οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, φρονούν ότι κατά τη φοίτησή τους στα πανεπιστημιακά τμήματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καταρτίστηκαν πλήρως και ολιστικά. Παρά ταύτα, διαπιστώνεται μέσα από την ανάλυση και ερμηνεία των συνεντεύξεων, ότι η άνωθεν παραδοχή δεν ισχύει απόλυτα. Επιπλέον, αποδέχονται ότι η ίδρυση των δύο πανεπιστημιακών τμημάτων, προσέφερε πολλαπλώς στην εξειδίκευσή τους. Ορισμένοι, επίσης, νιώθουν να έχουν ένα κενό στην εκπαίδευσή τους, αναφορικά με την εφαρμογή και ερμηνεία των σταθμισμένων τεστ, τα οποία θεωρούν ότι είναι τελείως αξιόπιστα και έγκυρα για την ανίχνευση και διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Γενικότερα, οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί του δείγματος της έρευνας, νιώθουν απολύτως έτοιμοι ελέω της θεωρητικής και πρακτικής τους κατάρτισης και επάρκειας, να παρέχουν τις υπηρεσίες τους στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

*«Στο Βόλο που σπούδασα εγώ...ήμασταν καλυμμένοι σε όλα, μέχρι και το τρίτο έτος διδάσκαμε στα σχολεία της γενικής αγωγής».*

*«Η προετοιμασία μας η θεωρητική είναι επαρκής, ενώ η πρακτική των δύο χρόνων θεωρώ ότι είναι, σίγουρα, πλήρης».*

*«Προετοιμαζόμαστε ολιστικά και πολυπαραγοντικά».*

*«Ενώ υπάρχει πρακτική στην τάξη, δεν είμαστε 100% καταρτισμένοι».*

*«Σχετικά μπορούμε να ανταπεξέλθουμε στο ρόλο μας...δεν λάβαμε συστηματική πρακτική».*

*«Όταν τελείωσα εγώ, δεν υπήρχαν καθηγητές καταρτισμένοι να μας καθοδηγήσουν».*

### **3.3. Απόψεις ειδικών παιδαγωγών για την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

Στη συγκεκριμένη παράμετρο διαπιστώνεται μία αμφισημία και αντίφαση των ειδικών παιδαγωγών, που συνυφαίνεται με το πανεπιστημιακό τμήμα στο οποίο έχουν περαιώσει τις σπουδές τους. Εν προκειμένω, παρατηρείται ότι όσοι έχουν αποφοιτήσει από το τμήμα του Βόλου, αναφέρονται με τα καλύτερα λόγια για την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών, για το συχνό εμπλουτισμό τους με νέα αντικείμενα και για τη διαρκή επικαιροποίηση και αξιολόγησή τους. Οι ειδικοί παιδαγωγοί που αποφοίτησαν από το αντίστοιχο τμήμα της Θεσσαλονίκης, στον αντίποδα, αναφέρονται σε προγράμματα σπουδών που δεν συνάδουν με τις αέναιες

και διαρκείς αλλαγές που τελούνται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και, ως εκ τούτου, είναι γι' αυτούς ανεπίκαιρα, α-προσφυή και ατελέσφορα. Εν ολίγοις, θεωρούν ότι με την αποφοίτησή τους, δεν είναι τελείως προετοιμασμένοι, ώστε να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο έργο τους και να αντιμετωπίσουν τα οιαδήποτε προσκόμματα.

*«Όταν τελείωσα εγώ δεν υπήρχαν καθηγητές καταρτισμένοι να μας διδάξουν τα σωστά πράγματα...τώρα μαθαίνω έχει αναβαθμιστεί το διδακτικό προσωπικό και έχουν αλλάξει τα γνωστικά αντικείμενα».*

*«Σε πολλά θέματα και ζητήματα πειραματιζόμαστε εν σχέσει με την εκπαίδευσή μας».*

*«Μετά την αποφοίτησή μας...γνωρίζουμε μόνο σε γενικές γραμμές τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα κάποιων περιπτώσεων».*

*«Χρειάζονται ριζική ανανέωση...για να ενημερωνόμαστε για τις νέες διδακτικές μεθόδους και υλικά».*

*«Τα τέσσερα χρόνια εξυπηρετούν την ειδίκευση...αλλά χρειάζονται και μαθήματα της γενικής αγωγής».*

*«Τα τμήματα της ειδικής αγωγής πρέπει να αξιολογούν σε τακτά χρονικά διαστήματα τα προγράμματα σπουδών...και να τα αλλάζουν βάσει των αναγκών της κοινωνίας».*

### ***3.4. Απόψεις ειδικών παιδαγωγών για το επίπεδο και την καταλληλότητα της πρακτικής τους εξάσκησης***

Αναφορικά με το επίπεδο της πρακτικής τους εξάσκησης κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, διαπιστώνεται μια διχογνωμία που αφορά όχι μόνο τα δύο πανεπιστημιακά τμήμα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, αλλά και μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών που φοίτησαν στο ίδιο τμήμα. Οι διαφορές εν σχέσει με την πρακτική εξάσκηση εντοπίζονται όχι στο σύνολό τους, αλλά σε επιμέρους τομείς οι οποίοι είναι κρίσιμοι για την βέλτιστη ευόδωση του έργου τους, ιδιαιτέρως στις δομές των Τμημάτων Ένταξης και στις ΣΜΕΑΕ.

*«Περισσότερη πρακτική σε όλο το φάσμα της ειδικής αγωγής».*

*«Πρακτική στις νέες τεχνολογίες όσον αφορά τα άτομα με εγκεφαλικές παραλύσεις ή/και σπαστική τετραπληγία».*

*«Ίσως δεν έχουμε πρακτική σε κάποια εξωτερικά εργαστήρια...για την εξάσκηση σε βαριές διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές».*

*«Η πρακτική των δύο χρόνων, σίγουρα είναι πλήρης».*

*«Μόνο όσον αφορά κάτι ακραίες περιπτώσεις για τα ειδικά σχολεία, χρειαζόμαστε παραπάνω εξειδίκευση και πρακτική εξάσκηση».*

*«Στην πρακτική, μάς προσφέρθηκε μια γκάμα περιπτώσεων, που πιστεύω ότι μας καλύπτει επαρκώς».*

### ***3.5. Απόψεις ειδικών παιδαγωγών για την εκπαίδευσή τους στη Γενική Αγωγή και Εκπαίδευση***

Οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, κατέθεσαν διαφορετικές απόψεις για την εκπαίδευσή τους στη γενική αγωγή. Με τον τρόπο αυτό, καταδεικνύεται ότι η διαφοροποίηση του δείγματος/συνεντευξιζόμενων στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, οφείλεται στη διαφορετική φιλοσοφία και στοχοθεσία που διατρέχει τα προγράμματα σπουδών των δύο πανεπιστημιακών τμημάτων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, εν σχέσει με την ουσιαστική διδασκαλία και πρακτική των φοιτητών τους σε ζητήματα που άπτονται της τυπικής επίδοσης των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βάσει της ηλικίας τους.

*«Περισσότερη πρακτική εξάσκηση στη γενική αγωγή, μέσα από διδασκαλίες στα σχολεία της γενικής αγωγής».*

*«Μέχρι και το τελευταίο έτος κάναμε μαθήματα της γενικής αγωγής και πρακτική στα σχολεία».*

*«Κατά τις σπουδές μου, είχα μαθήματα διδακτικής στο πανεπιστήμιο που αφορούσαν τη γλώσσα, τα μαθηματικά, την περιβαλλοντική, ενώ υπήρχε και πρακτική στην τάξη».*

*«Δε διδάχτηκα στο πανεπιστήμιο για τις τυπικές επιδόσεις των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βάσει της ηλικίας τους».*

*«Είχαμε μαθήματα γενικής αγωγής, αλλά όχι πρακτική...καμία διδασκαλία στα γενικά σχολεία».*

*«Πρέπει να γνωρίζεις την τυπική ανάπτυξη και μετά να περνάς στη διαφοροποίηση».*

*«Τα πανεπιστημιακά τμήματα της ειδικής αγωγής πρέπει να είναι πέντε χρόνια... τρία χρόνια σπουδές στη γενική αγωγή και δύο χρόνια εξειδίκευση στην ειδική αγωγή».*

### **3.6. Απόψεις ειδικών παιδαγωγών για τη δημιουργία ενός οδηγού στην Ειδική Αγωγή αντίστοιχου του εγχειριδίου του δασκάλου της Γενικής Αγωγής**

Στο συγκεκριμένο ερώτημα υπάρχει καθολική ομοφωνία των ειδικών παιδαγωγών, για την αναγκαιότητα άμεσου σχεδιασμού και εκπόνησης ενός οδηγού σχετικού με την Ειδική Αγωγή, που θα λειτουργεί ως ένα συνεπικουρικό εργαλείο διευκόλυνσης του έργου τους. Όλοι οι ειδικοί παιδαγωγοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, τονίζουν μετ' επιτάσεως ότι συνιστά επιτακτική και επιβεβλημένη ανάγκη η τάχιση δημιουργία ενός πρακτικού εγχειριδίου της Ειδικής Αγωγής, που θα χρησιμοποιείται από τη μεριά τους εν είδει οδηγού αναζήτησης πιονερίστικων μεθόδων και υλικού διδασκαλίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

*«Γενικά ως ιδέα ο οδηγός στην ειδική αγωγή, πιστεύω ότι θα βοηθήσει ειδικά το έργο μας στα Τμήματα Ένταξης».*

*«Ένα εγχειρίδιο με τυπικές επιδόσεις του παιδιού βάσει της ηλικίας του και μετά... υποκατηγορίες με τις διάφορες περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, μεθόδους και πρακτικές παρεμβάσεις μέσω συγκεκριμένων στοχευμένων δραστηριοτήτων».*

*«Θα χρειαζόμασταν βιβλία του δασκάλου της ειδικής αγωγής, τα οποία θα βοηθούσαν εμάς στο έργο μας που είναι σύνθετο και πολύπλοκο».*

*«Πορευόμαστε χωρίς μέθοδο και στόχους...χρειαζόμαστε έναν μπούσουλα που θα κατευθύνει επιστημονικά τις δραστηριότητες και ενέργειές μας».*

*«Αυτή τη στιγμή επιλέγουμε μόνοι μας το υλικό που θα χρησιμοποιήσουμε στα Τμήματα Ένταξης και δίνουμε μαθησιακές δραστηριότητες δικές μας».*

### **3.7. Σχόλια των ειδικών παιδαγωγών για τη βελτίωση του έργου τους**

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αναδεικνύεται η αγωνία και συνάμα η «δίψα» των ειδικών παιδαγωγών, για πρακτική και όχι θεωρητική επιμόρφωση, η οποία θα βελτιώσει και θα προάγει την εργασία τους στο σύστημα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Το σύνολο των ειδικών παιδαγωγών, ωστόσο, υποστηρίζει ότι είναι ανύπαρκτη η επιμόρφωσή τους, ενώ κάποιες προσπάθειες που υφίστανται κατά καιρούς προς την κατεύθυνση αυτή, δεν έχουν αποφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, επειδή αφορούν αποκλειστικά και μόνο θεωρητικές πτυχές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Γι' αυτό το λόγο, αναφέρονται μόνο σε πρακτική επιμόρφωση μέσω της μελέτης περιπτώσεων και ανταλλαγής εμπειριών και βιωμάτων με τους συναδέλφους τους, για τους τρόπους και τις μορφές διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης ομάδας.

«Να υπάρχουν εργαστήρια εξειδίκευσης δύο με τρεις φορές το χρόνο από το υπουργείο...με συγκεκριμένο υλικό σε πρακτικά ζητήματα».

«Έπρεπε να οργανώνουν τα πανεπιστήμια μέσω της πολιτείας, για εμάς της ειδικής αγωγής την αέναη πρακτική επιμόρφωση και ενημέρωσή μας».

«Πρέπει να οργανωθούν σεμινάρια επιμόρφωσης από την πολιτεία...του στυλ μελέτη διαδραστικών περιπτώσεων».

«Να μπαίνουμε σε άλλα Τμήματα Ένταξης και να παίρνουμε ιδέες όσον αφορά τις μεθόδους, πρακτικές και μορφές διδασκαλίας των παιδιών».

«Πρέπει να διεξάγεται επιμόρφωση σε πρακτικά ζητήματα».

#### 4. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ευρήματα του συγκεκριμένου επιστημονικού Απονήματος, συνάγονται συμπεράσματα που επιβεβαιώνουν τη χαρακτηριστική διαφοροποίηση που υφίσταται στο είδος και τη μορφή εκπαίδευσης των ειδικών παιδαγωγών κατά τη φοίτησή τους στα δύο πανεπιστημιακά τμήματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η ποιοτική ανάλυση και ερμηνεία των συνεντεύξεων, πέραν των άλλων, καταδεικνύει ότι η εξειδικευμένη κατάρτιση και επάρκεια των ειδικών παιδαγωγών, θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ συνθήκη, ιδιαίτερας για το έργο τους στα Τμήματα Ένταξης. Τούτων δοθέντων, αναφαίνεται ότι η συγκαρινή πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, απαιτεί ειδικούς παιδαγωγούς που να είναι άκρως επιστημονικά συγκροτημένοι και καταρτισμένοι. Με άλλα λόγια, οφείλουν να είναι επαρκώς επαίοντες στα διδακτικά τους καθήκοντα, να προάγουν τη συνεργασία με τους συναδέλφους της γενικής αγωγής και να ενημερώνουν τους γονείς για τον πολύπτυχο ρόλο τους.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί στο πλαίσιο των υποχρεώσεων και ευθυνών τους στα Τμήματα Ένταξης, ως εκ τούτου, καλούνται να παρέχουν ισότιμη εκπαίδευση στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συντελώντας με τον τρόπο αυτό στην μετατροπή των γενικών σχολείων σε συνεκπαιδευτικά. Παρά ταύτα, αναγνωρίζεται η ανάγκη μέσα από τα ανακύπτοντα δεδομένα της έρευνας, για πολυδιάστατες και πολυμορφικές αλλαγές, οι οποίες θα αναμορφώσουν, θα εδράσουν, θα εξελίξουν και θα αναδείξουν τη μοναδικότητα του λόγου ύπαρξής τους στα Τμήματα Ένταξης. Υπό τη σκοπιά αυτή, υπογραμμίζεται η σημαντικότητα της ευεργετικής επενέργειας του έργου των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης, τόσο στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και στη βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους. Η αғαστή και ειλικρινής συνεργασία τους, επίσης, με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, συντείνει στην αναβάθμιση των καθηκόντων τους και συνιστά θετική παράμετρο

για την επιτυχή εφαρμογή των υποστηρικτικών/συνεκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτής της ιδιαίτερης ομάδας.

Σημειωτέον ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να διαθέτουν επαυξημένες επιστημονικο-διδασκτικές γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες, αφού συνιστούν το συνδετικό κρίκο επικοινωνίας και συνεργασίας με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., για τα παιδιά που χρήζουν περαιτέρω αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθησιακών τους δυσκολιών από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό φορέα. Εκτός των άλλων, επισημαίνεται ότι είναι αυτοί οι οποίοι θεωρούνται ως οι πιο ειδικοί, ικανοί και κατάλληλοι να ενημερώνουν κατόπιν συνεννόησης και έγκρισης από τη διεύθυνση τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές ελλείψεις και δεν παρακολουθούν στο Τμήμα Ένταξης, για την ύπαρξη εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης διδακτικά υποστήριξης τους μέσα στο σχολείο. Γενικά, διαφαίνεται ότι αντιμετωπίζουν με το πιο εξειδικευμένο επιστημονικά τρόπο και μέθοδο τις γνωστικές αδυναμίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμβάλλοντας παράλληλα στη βέλτιστη ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους στα δρώμενα της εν γένει σχολικής ζωής και πραγματικότητας.

## Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α. & Πολυδώρου, Ε. (2006) *Η συμβουλευτική στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000) Student teacher attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3): 277-293.
- Bailey, J. (1999) Stress, morale and acceptance of change by special educators. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Toward inclusive schools*. London: David Fulton Publishers, 15-29.
- Billingsley, F.F. & Albertson, L.R. (1999) Finding of future for functional skills. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(4): 298-302.
- Βλάχου, Α. & Παπαδημητρίου, Δ. (2004) Η διαδικασία της ένταξης ως συνέπεια βελτίωσης του σχολείου: αναφορά στην εφαρμογή συγκεκριμένων δεικτών ποιότητας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37: 105-123.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Μπέλιου, Β. (2004) Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφταράς (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 149-165.



- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2004) Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Πράξη*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 121-150.
- Brooks, P., Weeks, S. & Everatt, J. (2002) Individual of learning in mainstream school-children. *Educational and Child Psychology*, 19(4): 63-74.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B. & Spagna, M. (2004) Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2): 104-116.
- Γκότοβος, Α. (1985). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση-επικοινωνία και κοινωνική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cole, C. (2006) Closing the achievement gap series, Part III: What is the impact of NCLB on the inclusion of students with disabilities? *Center for Evaluation and Education Policy Brief*, 4(11): 1-12.
- Cole, C., Waldron, N. & Majd, M. (2004) Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42: 36-44.
- Creswell, J.W. (2003) *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Δροσινού, Μ. (2006) Ετερότητες στην ταυτότητα του δασκάλου: η περίπτωση της ειδικής αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 31: 48-54.
- Dyson, A. (1991) Rethinking roles, rethinking concepts: special needs teachers in mainstream schools. *Support for Learning*, 6(2): 51-60.
- Ευσταθίου, Μ. (2002) Από τις ειδικές τάξεις στα τμήματα ένταξης. Ο εκπαιδευτικός και ο κοινωνικός ρόλος των δασκάλων ειδικής αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 18: 12-22.
- Fisher, D., Frey, N. & Thousand, J. (2003) What special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work. *Teacher Education and Special Education*, 26(1): 42-50.
- Forlin, C. (2001a) The role of the support teacher in regular schools: an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2): 83-94.
- Hallenbek, B.A. & Kauffman, J.M. (1995) How does observational learning affect the behavior of students with emotional or behavioral disorder? A review of research. *The Journal of Special Education*, 29(1): 45-71.
- Hamre, B. & Oyler, C. (2004) Preparing teachers for inclusive classrooms: Learning from a collaborative inquiry group. *Journal of Teacher Education*, 55(2): 154-163.
- Κοντοπούλου, Μ. & Τζιβινίκου, Σ. (2004) Κριτική θεώρηση ενός «νέου» θεσμού στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Η οπτική των γονιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38: 110-126.

- Κοντοπούλου, Μ. (2001α) Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών με αναπτυξιακά προβλήματα. Στο Μ. Τζουριάδου (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, 103-127.
- Κοντοπούλου, Μ. (2001β) Συμβουλευτική γονέων στα πλαίσια της πρώιμης παρέμβασης: Η συμβολή των εκπαιδευτικών. Στο Μ. Τζουριάδου (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, 160-183.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996) *Συμβουλευτική: θεωρία και πρακτική με ασκήσεις για την ανάπτυξη αυτογνωσίας και δεξιοτήτων συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ασημάκης, 18.
- Kvale, S. (1996) *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 6.
- Λάζος, Γ. (1998) *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Marsall, C. & Rossman, G.B. (1995) *Designing qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- McFadden, C. & Sheerer, M. (2005) Faculty members' perceptions of teacher preparation programs. *The Educational Forum*, 70: 61-74.
- McIntyre, D.J. & Byrd, D.M. (2000) *Research of effective models for teacher education*. California: Corwin Press.
- McLaughlin, C. (1999) Counselling in schools: Looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1): 13-22.
- Μπονίδης, Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 128-133.
- Murray, R.T. (1998) *Conducting educational research: A comparative view*. London: Bergin & Carvey, 179-254.
- Nelson-Jones, P. (2005) *Practical counselling and helping skills: text and activities for the lifeskills counselling model*. London: Sage, 19.
- OECD (1994) *Making education count: Developing and using international indicators*. London: Organization for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2001) *Teachers for tomorrow's schools: Analysis of the world education indicators, 2001 edition*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development and UNESCO Institute for Statistics.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός, 12-20.

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Τόμος Α', Β'. Αθήνα: εκδ. ίδιας.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1998) *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1999) *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pavri, S. (2004) General and special education teachers' preparation needs in providing social support: a needs assessment. *Teacher Education and Special Education*, 27(4): 433-443.
- Σούλης, Γ.Σ. (2002) *Η παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*, Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός, 210-240.
- Σταϊκόπουλος, Κ. & Βαρσάμης, Π. (2009) Ατομικά χαρακτηριστικά ειδικών παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που επηρεάζουν τις απόψεις τους για τη συνεκπαίδευση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 44: 27-38.
- Saleh, L. (1997) Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 55-70.
- Searle, J. (2002) Situated literacies at work. *International Journal of Educational Research*, 37(1): 17-28.
- Segall, A. (2001) Re-thinking theory and practice in the preservice teacher education classroom: teaching to learn from learning to teach. *Teaching Education*, 12(2): 225-242.
- Shirin, A. (1999) The roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3): 203-219.
- Terhart, E. (1998) Formalised codes of ethics for teachers: between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*, 33(4): 433-444.
- Τζουριάδου, Μ. (1995) *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, 63.
- Τριάρχη, Β. (2002) Η σχολική συμβουλευτική: ένας απαραίτητος θεσμός στην εκπαίδευση του σήμερα. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καίλα & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Θέματα ψυχοπαθολογίας σε παιδιά και εφήβους*, Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός, 323-341.
- Turner-Bisset, R. (1999) The knowledge bases of the expert teacher. *British Educational Research Journal*, 25(1): 39-55.
- Turner-Bisset, R. (2001) *Expert teaching: Knowledge and pedagogy to lead the profession*. London: David Fulton.

- Vlachou, A. (2006) Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of inclusion practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1): 39-58.
- Whitty, G. (1996) Professional competences and professional characteristics: The Northern Ireland approach to the reform of teacher education. In D. Hustler & D.J. McIntyre (Eds.), *Knowledge and competence*. London: David Fulton.

**Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΩΣ ΜΟΧΛΟΣ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ**

**THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF  
THE TEACHER AS A LEVER OF EFFECTIVE  
SCHOOL CLASS MANAGEMENT**

Χαράλαμπος Βασιλόπουλος  
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
Μεταπτυχιακός Φοιτητής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ.  
vasilopoulos.babis@yahoo.gr

**Abstract**

This study aims to the better understanding of the meaning and content of the professional development of the teacher by presenting the periods and the ways of the teacher's professional development, the principles of designing teachers' professional development programs, the characteristics of the teacher's professional development and the factors of the teacher's successful professional development in order to ascertain the contribution of the professional development of the teacher in the management of the school class.

**Key words**

*Professional development, teacher, effective management, school class.*

**Λέξεις κλειδιά**

*Επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτικός, αποτελεσματική διαχείριση, σχολική τάξη.*

**0. Εισαγωγή**

Στις μέρες μας οι αλλαγές που πραγματοποιούνται τόσο στον κοινωνικό όσο και στον οικονομικό τομέα και οι εξελίξεις που συντελούνται στον χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας είναι πολύ μεγάλες και εξίσου σημαντικές. Από αυτή την κατάσταση φυσικά δε θα μπορούσε να παραμείνει ανεπηρέαστος ο χώρος της Εκπαίδευσης. Ο

εκπαιδευτικός αποτελεί βασικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ποιότητα του έργου που παρέχεται κατά τη διαδικασία εκπαίδευσης. Επιπλέον, μέσω της δραστηριότητάς του ο εκπαιδευτικός συμβάλλει σημαντικά στην αναβάθμιση του σχολείου καθώς και στην ανάπτυξη του μαθητή σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Επομένως, σύμφωνα με τα δεδομένα της εποχής, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα καθήκοντά τους και στις απαιτήσεις των μαθητών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πράγμα το οποίο θα επιτευχθεί μέσω της διαρκούς επιστημονικής ενημέρωσης, της επαγγελματικής ευαισθητοποίησης και της κατάρτισης των νέων γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και γενικότερα μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξή τους (Ανδρέου, 2009: 6, Γκρίτζιος, 2006: 153, Ντούρου, 2014: 80).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα στον χώρο της Εκπαίδευσης. Κάθε προσπάθεια, η οποία έχει ως στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης που παρέχεται στο σχολείο, έχει ως βασικό άξονα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, διότι, όπως έχει γίνει πλέον ευρέως αντιληπτό, η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία έχει ως στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί δίχως την ενίσχυση των εκπαιδευτικών (Φωτοπούλου, 2013: 217).

Μία από τις βασικές προτεραιότητες για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης αποτελεί η βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Λόγω των νέων δεδομένων, τα οποία έχουν προκύψει στη σύγχρονη εποχή σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, είναι πλέον ευρέως γνωστό ότι η βασική κατάρτιση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν είναι επαρκής, ώστε να μπορέσουν αυτοί να ανταποκριθούν με πλήρη επιτυχία στα συνεχώς πιο απαιτητικά καθήκοντά τους και στον πραγματικό τους ρόλο, στα πλαίσια μιας ποιοτικής εκπαίδευσης. Προκειμένου λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται κατάλληλα για τις εξελίξεις σε ζητήματα που αφορούν το αντικείμενό τους, για άλλα σύγχρονα θέματα που αναπτύσσονται με ταχύτατους ρυθμούς και σχετικά με τις νέες διδακτικές μεθόδους, είναι απαραίτητη η προώθηση μηχανισμών συνεχούς επιμόρφωσης και στήριξης των εκπαιδευτικών (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα & Σμυρνιωτοπούλου, 2007: 113, Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006: 14).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως σημαντικός παράγοντας του ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου, αποτελεί μια διαδικασία όπου οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε συνεχή μετασχηματισμό των πρακτικών τους μέσω της εμπειρίας και της συμμετοχής τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης, προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στις σύγχρονες απαιτήσεις. Η βελτίωση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τη γνώση, τις ανθρώπινες και παιδαγωγικές διαστάσεις της και η σύνδεσή τους με τα κοινωνικά περιβάλλοντα αποτελεί στόχο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Δούκας κ.ά., 2007: 114, Φωτοπούλου, 2013: 218).

Οι διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέονται με μια δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία καθίσταται απαραίτητη εξαιτίας των συνεχών αλλαγών στα περιβάλλοντα των κοινωνιών της μάθησης. Αποτέλεσμα των συγκεκριμένων αλλαγών αποτελεί η εμφάνιση νέων αναγκών σχετικά με τα προσόντα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού γενικότερα (Δούκας κ.ά., 2007: 114).

## **1. Η Έννοια και το Περιεχόμενο της Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού**

**Η** απόπειρα να προσεγγίσει κανείς με εννοιολογικό τρόπο την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί μια σχετικά εύκολη υπόθεση. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τις πολλές προσπάθειες εννοιολογικής προσέγγισης και περιγραφής της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι οποίες υπάρχουν μέσα στη σχετική βιβλιογραφία, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι πρόκειται για μια έννοια, η οποία είναι δύσκολο να κατανοηθεί και να προσδιοριστεί. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, στη συνέχεια του συγκεκριμένου κεφαλαίου της εργασίας παρατίθενται κάμποιοι από τους πολλούς ορισμούς που έχουν διατυπώσει διάφοροι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Εκτός απ' το ότι έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετές φορές η έννοια αυτή συγχέεται με άλλες παρεμφερείς, πράγμα το οποίο καλό είναι να ξεκαθαριστεί προτού γίνει παρουσίαση των διάφορων ορισμών που αναφέρονται σε αυτή. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ευρύτερη από την έννοια της ανάπτυξης της καριέρας, δηλαδή την ανάπτυξη που επιτυγχάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια και στα πλαίσια επαγγελματικής τους καριέρας. Επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί πιο ευρεία έννοια και από την ανάπτυξη του προσωπικού, η οποία αναφέρεται στη μέριμνα των οργανωμένων υπηρεσιακών προγραμμάτων που έχει ως στόχο την ενθάρρυνση της προόδου των ομάδων των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι η επαγγελματική πρόοδος που καταφέρνει ο εκπαιδευτικός, μέσω της οποίας αποκτά μεγαλύτερη εμπειρία σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο και αναπτύσσει την κριτική του σκέψη με το να στοχάζεται σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους (Glatthorn, 1995: 41).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οφείλει να αποτελεί συνέχεια της βασικής εκπαίδευσής τους σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας και είναι η στήριξη που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα αξιοποίησης ευκαιριών εσωτερικής ανάπτυξης σε ζητήματα που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο, ώστε να πετύχουν προσωπική επαγγελματική βελτίωση και συγχρόνως ποιοτική αναβάθμιση της εργασίας τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναφέρεται δηλαδή σε ευκαιρίες μάθησης που οδηγούν

τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τις δημιουργικές και αναστοχαστικές τους ικανότητες, έτσι ώστε να βελτιώσουν τις πρακτικές τους (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006: 14).

Ένας άλλος ορισμός παρουσιάζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως τη μέθοδο και τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για να προάγουν την επαγγελματική γνώση, τις ικανότητες και τις διαθέσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορέσουν και αυτοί στη συνέχεια να συμβάλουν στη μάθηση των μαθητών, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για την προώθηση αυτής (Guskey, 2000: 16).

Επιπλέον, μια άποψη, η οποία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον παραπάνω ορισμό, είναι αυτή που συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τις δραστηριότητες, οι οποίες πραγματοποιούνται στα πλαίσια της υπηρεσίας/εργασιακού χώρου και παρέχουν στήριξη στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε αυτές και ενισχύουν κυρίως την επαγγελματική γνώση, τις επαγγελματικές δεξιότητες και αξίες αυτών, με σκοπό η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αποτελεσματικότερη (Bolam, 2000: 267).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοήσουν ότι η βασική τους εκπαίδευση αλλά και η κατάρτιση που παρέχεται στα πλαίσια της υπηρεσίας αποτελούν σημαντικό κομμάτι της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, η οποία έχει ένα δια βίου χαρακτήρα (Γκρίτζιος, 2006: 155).

Κατά μία άλλη άποψη, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αφορά δραστηριότητες και διαδικασίες που έχουν ως στόχο τη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού μέσα από τη συνεχή απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων από την πλευρά του ίδιου, οι οποίες σχετίζονται με την πράξη της διδασκαλίας αλλά και με τον σύνθετο επαγγελματικό του ρόλο, ο οποίος έχει κοινωνικές προεκτάσεις και συνέπειες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, όπως οι αντιλήψεις, οι σκέψεις, οι ερμηνείες, οι πεποιθήσεις και οι αξίες, οι οποίες επιδρούν και διαμορφώνουν τις πρακτικές του (King, 1999: 109-110).

Ωστόσο, δεν είναι λίγοι αυτοί, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι είναι αρκετά δύσκολο το να διαχωρίσει κανείς την επαγγελματική από την προσωπική ανάπτυξη, διότι αυτές συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται (Ματσαγούρας, 1999: 35).

Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης έχει δύο διαστάσεις, γιατί από τη μία περιγράφει τη διαδικασία της διαρκούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού και από την άλλη αναφέρεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Γκρίτζιος, 2006: 154).

Επιπλέον, σύμφωνα με έναν ακόμη ορισμό, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι το σύνολο της τυπικής και της άτυπης γνώσης, την οποία απο-



κτούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εμπειρία τους μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που διακρίνεται από πολυπλοκότητα και δυναμικές μεταβολές. Ακόμη, σημειώνεται ότι ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά σε όλη την πορεία της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Fullan, 1991: 326 & 1995: 265).

Στο ίδιο μήκος κύματος με τον παραπάνω ορισμό κινείται και ένας ακόμη, όπου η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται ως το σύνολο των τυπικών και άτυπων μη υποβοηθούμενων εμπειριών μάθησης, τις οποίες αποκτούν οι εκπαιδευτικοί καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας έως και τη στιγμή που σταματούν να υπηρετούν στην Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για το άθροισμα των οργανωμένων και συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και των δραστηριοτήτων που προσφέρουν γνώση στους εκπαιδευτικούς μέσω της εμπειρίας από την καθημερινή εργασία τους στις σχολικές μονάδες (Παπαναούμ, 2003: 60).

Ένας ακόμη ορισμός, ο οποίος έχει διατυπωθεί για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είναι αυτός που αναφέρει ότι μέσα σε αυτή περιλαμβάνονται όλες οι φυσικές εμπειρίες μάθησης και οι συνειδητές και οργανωμένες δραστηριότητες που ωφελούν το άτομο, την ομάδα ή τη σχολική μονάδα και συνεισφέρουν στην ποιοτική εκπαιδευτική διαδικασία. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαδικασία, όπου οι εκπαιδευτικοί, είτε ατομικά είτε ομαδικά, προβαίνουν σε επανεκτίμηση, ανανέωση και προσδιορισμό του καθήκοντός τους αναφορικά με τους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας και μπορούν να αποκτήσουν με κριτικό τρόπο τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη, στοιχεία τα οποία είναι πολύ σημαντικά, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν ορθή επαγγελματική σκέψη και για να μπορέσουν να κάνουν σωστή επιλογή των κατάλληλων μεθόδων κατά τη διδασκαλία τους (Day, 1999: 4). Τέλος, μία ακόμη άποψη για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι αυτή που την παρουσιάζει ως το πιο αναγκαίο μέσο, με βάση το οποίο ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να εμβαθύνει στη γνώση του περιεχομένου και να βελτιώσει τις πρακτικές του στη διδασκαλία. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι δηλαδή μαθησιακές ευκαιρίες, οι οποίες ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη αυτών, προκειμένου να αναπτύξουν τις πρακτικές τους (Φωτοπούλου, 2013: 226-227).

## **2. Οι Περίοδοι της Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού**

**Η** επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια διαδικασία, η οποία διαρκεί πολλά χρόνια και εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Διάφοροι παράγοντες, διαδικασίες και πολιτικές δρουν με συμπληρωματικό τρόπο μεταξύ τους σε όλη αυτή την πορεία και σε συνεχή αλληλεπίδραση διαμορφώνουν την επαγγελματική

ταυτότητα του εκπαιδευτικού, εμπλουτίζοντάς την σε κάθε στάδιο της συγκεκριμένης πορείας. Η μακρόχρονη αυτή διαδρομή λοιπόν μπορεί να χωριστεί σε τέσσερις περιόδους.

Αρχικά, η 1<sup>η</sup> περίοδος αναφέρεται στα χρόνια της σχολικής ηλικίας έως τον διορισμό του εκπαιδευτικού. Όταν ο μελλοντικός εκπαιδευτικός εισέρχεται στο χώρο του σχολείου με την ιδιότητα του μαθητή, πραγματοποιεί την πρώτη του επαφή με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι αρχίζει η άτυπη μαθητεία στο επάγγελμα, διότι το άτομο, το οποίο πρόκειται στο μέλλον να γίνει εκπαιδευτικός, έρχεται σε επαφή με πρότυπα, αντιλήψεις και συμπεριφορές που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ο μελλοντικός εκπαιδευτικός, ως μαθητής, για 12-14 χρόνια συνθέτει στο μυαλό του τις βασικές εικόνες για την Εκπαίδευση και με τις συγκεκριμένες εικόνες μεταβαίνει στον χώρο του Πανεπιστημίου, ώστε να λάβει τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία θα τον προετοιμάσει, παρέχοντάς του επιστημονικές και ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις και μεριμνώντας σχετικά με την πρακτική του άσκηση (Ντούρου, 2014: 82).

Η 2<sup>η</sup> περίοδος σχετίζεται με την επαγγελματική ενσωμάτωση. Η περίοδος των πρώτων χρόνων του εκπαιδευτικού στο σχολείο (2-3 χρόνια) είναι καθοριστική, διότι ο εκπαιδευτικός καλείται για πρώτη φορά να εφαρμόσει στην πράξη όλα όσα έμαθε προηγουμένως και να ανταποκριθεί στον νέο του ρόλο, για τον οποίο προετοιμάστηκε όλα τα προηγούμενα χρόνια. Η συγκεκριμένη περίοδος αποτελεί δηλαδή ένα μεταβατικό στάδιο στην πορεία του εκπαιδευτικού. Ένα οργανωμένο σύστημα υποδοχής νεοδιόριστων εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητο, προκειμένου να στηριχτούν οι νέοι εκπαιδευτικοί και να αντιμετωπιστούν τυχόν δυσκολίες και προβλήματα που ενδεχομένως προκύψουν λόγω της απειρίας τους (Ντούρου, 2014: 82).

Η 3<sup>η</sup> περίοδος αφορά την υπόλοιπη θητεία στον χώρο της Εκπαίδευσης μέχρι την αφυπηρέτηση. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια όλης αυτής της πορείας. Η σημαντικότητα της επιμόρφωσης στη διάρκεια της θητείας του εκπαιδευτικού έγκειται στο ότι αυτή θα τον βοηθήσει σημαντικά να ανταποκριθεί στο εκπαιδευτικό του έργο στα πλαίσια του σχολείου και στο ότι θα αναπτυχθεί ο ίδιος σε επιστημονικό, επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο (Ντούρου, 2014: 83).

Τέλος, η 4<sup>η</sup> περίοδος αναφέρεται στην προσωπική ανάπτυξη και πορεία αυτογνωσίας. Η κατάκτηση της αυτογνωσίας δεν είναι κάτι, το οποίο επιτυγχάνεται εύκολα και σε σύντομο χρονικό διάστημα, καθώς ο άνθρωπος διανύει ολόκληρη τη ζωή του μέσα σε μια συνεχή διαδικασία προσωπική ανάπτυξης, προκειμένου να την επιτύχει. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, σε ένα μεγάλο μέρος της πορείας αυτής, η προσωπική και η επαγγελματική ανάπτυξη πορεύονται ταυτόχρονα και τροφοδοτούν η μία την άλλη. Αξίζει να σημειωθεί ότι το κατά πόσο ένας εκπαιδευτικός επιτυγχάνει

την αυτογνωσία στα διαφορετικά στάδια της προσωπικής του ανάπτυξης, επηρεάζει σημαντικά τη διδασκαλία του. Ο ρόλος που παίζουν η προσωπική ανάπτυξη και η πορεία προς την αυτογνωσία είναι καθοριστικός για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Ντούρου, 2014: 83).

### **3. Τρόποι Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού**

Όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αυτοί είναι πολλοί. Ευκαιρίες που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσονται σε επαγγελματικό επίπεδο οργανώνονται τόσο κεντρικά από το κράτος όσο και αποκεντρωμένα από τις σχολικές μονάδες. Επιπρόσθετα, πολύ σημαντική είναι και η προσωπική προσπάθεια που καταβάλλει ο εκπαιδευτικός για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Επομένως, όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό από τα παραπάνω, ο σχεδιασμός και η οργάνωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνονται σε τρία επίπεδα, τα οποία είναι η ικανοποίηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006: 15).

#### ***3.1. Το Κράτος ως Φορέας Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού***

Αρχικά, όσον αφορά το τι μπορεί να κάνει το κράτος, ώστε να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην προώθηση αυτής, αυτό οφείλει να διασφαλίσει την παροχή επιμορφωτικών και βελτιωτικών ευκαιριών για τους εκπαιδευτικούς εντός του συστήματος καθώς και την ύπαρξη διευκολύνσεων και πιστοποιήσεων σχετικά με αυτές (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006: 15).

#### ***3.2. Η Σχολική Μονάδα ως Φορέας Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού***

Σχετικά με τη συνεισφορά της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αυτή μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους και κυρίως με πρωτοβουλία του Διευθυντή αυτής. Η Διεύθυνση του σχολείου μπορεί σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούν σε αυτή, να σχεδιάσουν προγράμματα, στα οποία μπορούν να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί και μέσω της συνεργασίας τους κατά τη διάρκεια αυτών να μοιραστούν εμπειρίες και να ανταλλάξουν απόψεις. Επίσης, οι Διευθυντές έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν εσωτερικές έρευνες και προγράμματα συμβουλευτικής καθώς και να καλούν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους σε τακτές συναντήσεις προσωπικού, όπου θα διεξάγεται συζήτηση σχετικά με διάφορα ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας

γενικότερα αλλά και ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς ειδικότερα και σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (Ανδρέου, 2009: 22).

Ένας ακόμη τρόπος, μέσα από τον οποίο οι σχολικές μονάδες έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά, είναι η δημιουργία και η λειτουργία δικτύων σχολείων και οι σχολικές συμπράξεις με εκπαιδευτικά ιδρύματα (π.χ. Πανεπιστήμια) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μέσω των δικτύων σχολείων οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με τις πρακτικές τους με άλλους εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων και να μάθουν ο ένας από τον άλλο καθώς και να εμπλακούν σε έρευνα δράσης (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006: 15).

### ***3.3. Η Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού ως Προσωπική Υπόθεση***

Ο κάθε εκπαιδευτικός στις μέρες μας έχει πάρα πολλές ευκαιρίες προκειμένου να επιμορφωθεί και να αναπτυχθεί επαγγελματικά, έξω από τα πλαίσια του συστήματος, και είναι καθαρά προσωπική του υπόθεση το αν θα τις «κνηγήσει» και θα τις αξιοποιήσει (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006: 15).

Οι τρόποι μέσα από τους οποίους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αναπτυχθούν επαγγελματικά είναι πολλοί. Αρχικά, μπορούν να διαβάζουν διάφορα επιστημονικά άρθρα σε περιοδικά ή βιβλία που αφορούν την Εκπαίδευση και άλλα θέματα, τα οποία σχετίζονται με αυτή, και παρουσιάζουν διάφορες καινοτομίες και νέες ιδέες. Επιπλέον, ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών σχετικά με όσα έκαναν μέσα στην τάξη μπορεί να τους βοηθήσει σημαντικά, ώστε να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παίζει και η αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές του, οι οποίοι μπορούν να του δώσουν πολύ χρήσιμες ανατροφοδοτικές πληροφορίες για τη διδασκαλία, και πιο συγκεκριμένα σχετικά με το κατά πόσο αποδίδουν οι μέθοδοι, τα μέσα και τα υλικά που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια αυτής. Εξίσου σημαντική βοήθεια βέβαια μπορούν να του προσφέρουν και οι πληροφορίες που προέρχονται από την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών. Επικοινωνία ωστόσο, η οποία θα συμβάλει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, πρέπει να υπάρχει και μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, με στελέχη εκπαίδευσης και με άλλα άτομα, τα οποία έχουν γνώση και εμπειρία σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Τέλος, η παρακολούθηση μαθημάτων, επιμορφωτικών σεμιναρίων και συνεδρίων και η συμμετοχή σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών είναι ενέργειες, οι οποίες θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Δούκας κ.ά., 2007: 115-116, MacGilchrist, Myers & Reed, 1997: 54-62, Rodgers & Pinnell, 2002: 6-8).

#### **4. Αρχές Σχεδιασμού Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών**

Οι ιθύνοντες και οι αρχές που ασχολούνται με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων, τα οποία στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οφείλουν προτού ξεκινήσουν τον σχεδιασμό αυτών να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους ορισμένες αρχές. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

- σεβασμός προς τους εκπαιδευτικούς, κυρίως όσον αφορά την ιδιότητά τους ως επαγγελματίες και ενήλικους εκπαιδευόμενους
- σχεδιασμός βάσει της γνώσης που σχετίζεται με τη διδασκαλία
- προσφορά διανοητικής, κοινωνικής και συναισθηματικής δέσμευσης με τις ιδέες, τα μέσα και τους συναδέλφους
- παρακίνηση και υποστήριξη πρωτοβουλιών της «βάσης» (σχολικές μονάδες, περιοχές, εκπαιδευτικοί)
- προσβασιμότητα και περιεκτικότητα
- προσφορά επαρκούς χρόνου και συνέχειας (Ανδρέου, 2009: 21).

#### **5. Χαρακτηριστικά της Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού**

Για να μπορέσει κάποιος να χαρακτηρίσει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως επιτυχημένη, πρέπει να μπορεί να εντοπίζει και να αντιλαμβάνεται σε αυτή ορισμένα χαρακτηριστικά/γνωρίσματα.

Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά/γνωρίσματα σχετίζονται με την έννοια της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας, την αυτο-αξιολόγηση, την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες στοχασμού, την απόκτηση και τη βελτίωση του γνωστικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών, τη μαθητική πρόοδο και επίδοση, τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, την ενσωμάτωση στην εργασία και με την έννοια της συνέχειας και της διάρκειας. Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να καθοδηγείται από τον ίδιο, να ενισχύει αυτόν και το σχολικό περιβάλλον και τέλος, να καθοδηγείται βάσει σχεδίου και να είναι κομμάτι μιας ολοκληρωμένης διαδικασίας για αλλαγή (Φωτοπούλου, 2013: 232).

#### **6. Παράγοντες για την Επιτυχημένη Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού**

Όσον αφορά τους παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο προκειμένου η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού να μπορεί να χαρακτηριστεί ως επιτυχημένη, αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

- η ηγεσία της σχολικής μονάδας
- η οργάνωση προγραμμάτων, τα οποία έχουν ως στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με βάση το επίπεδο της εκάστοτε σχολικής μονάδας
- η σχολική κουλτούρα
- ο ρόλος των εξωτερικών παραγόντων, ιδιαίτερα σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο
- η ποιότητα στο έργο του εκπαιδευτικού και η σχολική αποτελεσματικότητα και
- ο επαναπροσδιορισμός της ανάπτυξης του προσωπικού μέσω της μαθησιακής διαδικασίας (Ανδρέου, 2009: 21, Φωτοπούλου, 2013: 239-240).

## **7. Η Συμβολή της Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού στη Διαχείριση της Σχολικής Τάξης**

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι αυτή μπορεί να παίξει πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης.

Με το να αναπτύσσεται επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός, και πιο συγκεκριμένα μαθαίνοντας και υιοθετώντας νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους, θα μπορέσει να αντιμετωπίσει άμεσα και με επιτυχία σημαντικά προβλήματα και δυσκολίες που προκύπτουν καθημερινά μέσα στη σχολική τάξη που διδάσκει (EURYDICE, 1995: 8-9).

Προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε περιβάλλοντα, τα οποία χαρακτηρίζονται από συνεχείς μεταβολές και πολυμορφία, ο εκπαιδευτικός οφείλει να τους παρακινήσει, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, και να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες που θα βοηθήσουν τα παιδιά να επιτύχουν την αυτόνομη/αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μέσω της καλλιέργειας μεθοδολογικών δεξιοτήτων. Κάτι τέτοιο φυσικά προϋποθέτει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, ο οποίος βάσει αυτής θεωρείται πλέον διά βίου εκπαιδευόμενος και στοχαζόμενος επαγγελματίας που συνδυάζει και συμπληρώνει την ήδη αποκτημένη γνώση με τη νέα (Δούκας κ.ά., 2007: 115).

Όταν ένας εκπαιδευτικός επιθυμεί και επιδιώκει την επαγγελματική του ανάπτυξη, τότε είναι σχεδόν σίγουρη η ανάπτυξη του απαραίτητου γνωστικού υπόβαθρου και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχία στην τάξη, τόσο σε διδακτικό όσο και σε διαχειριστικό επίπεδο. Αναπτύσσοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και δρουν με τρόπο, ο οποίος έχει θετικό αντίκτυπο στα διδακτικά και διαχειριστικά καθήκοντά τους. Απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε να είναι επιτυχημένη η διδασκαλία που έχει ως

στόχο την παροχή βοήθειας προς τους μαθητές για την απόκτηση ικανοποιητικού μαθησιακού υπόβαθρου, είναι το να διαθέτουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο και κριτική σκέψη/ικανότητα. Η παροχή στους εκπαιδευτικούς δυνατοτήτων συλλογισμού και αναστοχασμού, ως ειδήμονες σχετικά με τη λήψη αποφάσεων διδακτικού και διαχειριστικού περιεχομένου, την εφαρμογή παιδαγωγικών στρατηγικών και την οργάνωση δραστηριοτήτων μάθησης, αποτελεί τη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης όσον αφορά τον εκπαιδευτικό (Φωτοπούλου, 2013: 220).

Σημείο αναφοράς για τον προσδιορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αποτελεί η μέριμνα και η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να συνεισφέρουν στη συνολική πορεία των μαθητών. Επιπρόσθετα, είναι αρκετοί οι ερευνητές, οι οποίοι παρουσιάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως διαδικασία βελτίωσης αυτών, μέσα από την οποία θα μπορέσουν να αντιμετωπίζουν διάφορα ζητήματα που προκύπτουν με τους μαθητές, όπως είναι αυτά που σχετίζονται με τις αναπτυξιακές ανάγκες και τις απαιτήσεις αυτών (Φωτοπούλου, 2013: 224-225).

## 8. Συμπεράσματα

Μέσα από την παρουσίαση των παραπάνω ζητημάτων που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στα προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας, επιχειρήθηκε η συνειδητοποίηση του ρόλου που διαδραματίζει αυτή, τόσο στα πλαίσια της Εκπαίδευσης γενικότερα όσο και στα πλαίσια της σχολικής τάξης ειδικότερα, κυρίως όσον αφορά την αποτελεσματική διαχείριση αυτής. Σύμφωνα λοιπόν με όσα παρουσιάστηκαν, όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό, ο ρόλος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός.

Ιδιαίτερα όσον αφορά τη διαχείριση της σχολικής τάξης, με το να αναπτύσσεται επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει με πιο αποτελεσματικό τρόπο τα διάφορα προβλήματα και δυσκολίες που ενδεχομένως θα προκύψουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη. Επιπλέον, η επαγγελματική ανάπτυξη επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προωθήσουν μέσω της διδασκαλίας τους τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική μάθηση των μαθητών τους, διότι οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να αναπτυχθούν επαγγελματικά χρησιμοποιούν σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και παιδαγωγικές στρατηγικές, τις οποίες φροντίζουν να προσαρμόσουν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του μαθητικού τους πληθυσμού.

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γιατί αυτός αποτελεί την «καρδιά» της πρωτοβουλίας και της καινοτομίας (Γκρίτζιος, 2006: 152).

Τέλος, τίθεται πλέον ξεκάθαρα το ζήτημα της προώθησης συγκεκριμένου στρατηγικού σχεδιασμού σχετικά με τη συνεχή στήριξη των εκπαιδευτικών. Μέσα από την προσφορά ευέλικτων μοντέλων στήριξης του εκπαιδευτικού, τα οποία είναι επικεντρωμένα σε πρακτικούς και δυναμικούς μηχανισμούς, μέσα και έξω από τα πλαίσια του σχολείου, που θα δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα ενίσχυσης σε θέματα Παιδαγωγικής και στο αντικείμενό του, σε διάφορες φάσεις της καριέρας του και σε συνεχή βάση, θα μπορέσει να επιτευχθεί η ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006: 16).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

- EURYDICE (1995) *Η Συνεχής Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις Χώρες της ΕΖΕΣ*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

### Ξενόγλωσση

- Bolam, R. (2000) Emerging policy trends: some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267-280.
- Day, C. (1999) *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Routledge - Falmer Press.
- Fullan, M.G. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. 2<sup>nd</sup> edition. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M.G. (1995) The Limits and the Potential of Professional Development. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices*, 253-267. New York: Teachers College Press.
- Glatthorn, A. (1995) Teacher Development. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. 2<sup>nd</sup> edition. London: Pergamon Press.
- Guskey, T.R. (2000) *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- King, E. (1999) Education Revised for a World in Transformation. *Comparative Education*, 35(2), 109-117.



- MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed, J. (1997) *The Intelligent School*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rodgers, E. & Pinnell, G. (2002) *Learning from Teaching in Literacy Education*. Portsmouth: Heinemann.

### **Κείμενα Διαθέσιμα στο Διαδίκτυο**

- Ανδρέου, Α. (2009) *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών*. (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14304/P0014304.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Ανακτημένο στις 15/1/2018.
- Γκρίτζιος, Β. (2006) Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: [http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_6/12\\_gritzios.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_6/12_gritzios.pdf), Ανακτημένο στις 17/1/2018.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007) Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 113-123. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf>, Ανακτημένο στις 19/1/2018.
- Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α. (2005-2006) Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 7, 14-16. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: [http://www.pi.ac.cy/pi/files/tekmiriosi/ekdoseis/deltia/deltio07\\_sep2005\\_feb2006.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/tekmiriosi/ekdoseis/deltia/deltio07_sep2005_feb2006.pdf), Ανακτημένο στις 16/1/2018.
- Ντούρου, Ε. (2014) Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 2(3), 79-98. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos3/4.pdf>, Ανακτημένο στις 18/1/2018.
- Φωτοπούλου, Β. (2013) *Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η Περίπτωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Πάτρα:

---

Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών,  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.  
Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6363/1/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%BF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE.%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%AE.pdf>, Ανακτημένο στις 17/1/2018.

**ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ  
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ  
ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥ ΧΟΡΟΥ**

**A MODERN HOLISTIC TEACHING APPROACH  
FOR TRADITIONAL GREEK DANCES**

Στυλιανός Φλουρής  
Υποψήφιος Διδάκτορας  
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο  
sflouris@windowslive.com

Δημήτριος Ζμπάνος  
Επίκουρος Καθηγητής  
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο  
zbainos @ hua.gr

**Abstract**

This article highlights the cultural, educational and other qualities of Traditional Greek Dances (TGD), while emphasizes its multidimensional and complex nature. Furthermore, it is well documented that the teaching approaches used in Greece to instruct TGD as a school subject, are outdated and one dimensional in nature creating thus, a teaching gap. To this end, an exemplary well designed instructional model or approach is proposed for the teaching of the TGD, which draws on a variety of pedagogical and instructional research data regarding reflective, organizational, methodological, teaching-learning and evaluation processes. The proposed instructional model or approach attempts to harmonize the complex nature of the TGD with the coordinates of the instructional processes, providing thus a holistic framework for the classroom teacher. In this manner, the proposed model constitutes a 'good practice' and it is expected to contribute to the effectiveness of the teaching-learning process for TGD, minimizing thus, the existing gap in the Greek literature regarding this subject.

***Key words***

*Traditional Greek Dances, teaching model or approach, instructional stages, physical education teacher.*

***Λέξεις κλειδιά***

*Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί, διδακτική προσέγγιση, στάδια διδασκαλίας, καθηγητής φυσικής αγωγής.*

## 0. Εισαγωγή

Ο χορός γενικότερα και ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός (Ε.Π.Χ.) ειδικότερα δεν είναι μόνο μια «τέχνη της κίνησης» αλλά μια δημιουργική δραστηριότητα που περικλείει ποικίλες πολιτισμικές, παιδευτικές, κοινωνικές και άλλες σημασίες. Υποστηρίζεται ότι ο χορός διατρέχεται από μια πολυδιάστατη φύση –κίνηση, μουσική, τραγούδι- και συνιστά ένα «σύστημα επικοινωνίας» και μια «γλώσσα του σώματος», καταστάσεις που τον καθιστούν ένα «σύνθετο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό μόρφωμα» (Ζωγράφου, 2003, Γκαρτζονίκα, 2016). Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι ο χορός προσφέρει μια πολυεπίπεδη εμπειρία, αφού εναρμονίζει «τα αισθήματα με τα συναισθήματα, τη λογική με τις πρακτικές κινητικές δεξιότητες, συμβάλλοντας με τους τρόπους αυτούς στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού» (Λυκεσάς & Τυροβολά, 2007:102, 112). Επισημαίνεται, επίσης, το γεγονός ότι ο χορός αποτελεί ένα μέσο μετάδοσης της ιστορίας, της πολιτισμικής ανάπτυξης και παράδοσης, ενώ ταυτόχρονα, ασκεί μια μορφωσιογόνα επίδραση στους νέους, λόγος για τον οποίο εντάσσεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα των χωρών του κόσμου, αφού συμβάλλει στην «ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους» (Γκαρτζονίκα, 2009). Η πολυσύνθετη αυτή φύση του Ε.Π.Χ. δυσχεραίνει τη διδακτική του προσέγγιση, λόγος για τον οποίο οι ειδικοί συνηγορούν στο να προωθείται η ολιστική εκπαιδευτική θεώρησή του με το να διδάσκεται σφαιρικά (Στιβακτάκη, Μουντάκης & Μπουρνέλλη, 2008, Φλουρής, 2012α, 2012β, Φλουρής, Ζωγράφου, Μπουρνέλλη & Μουντάκης, 2012, Φλουρής, Μπουρνέλλη & Μουντάκης, 2013, Γκαρτζονίκα, 2016).

Η επισκόπηση των μελετών σχετικά με τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ., όπως προτείνεται από την ελληνική βιβλιογραφία, έδειξε ότι δεν υπάρχουν συστηματικές και ολοκληρωμένες αναφορές που να τεκμηριώνουν την ολιστική διδακτική του προσέγγιση, ώστε να αποδοθεί η πρέπουσα αξία σε αυτόν. Αντίθετα, οι υπάρχουσες προτάσεις είναι αποσπασματικές και δεν απηχούν τη φιλοσοφία μιας σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας, δημιουργώντας έτσι «ένα ουσιαστικό έλλειμμα» τόσο ως προς τον όρο διδασκαλία όσο και ως προς το περιβάλλον μάθησης του Ε.Π.Χ. (Φλουρής, 2012α, 2012β, Φλουρής, Ζωγράφου, Μπουρνέλλη, Μουντάκης, 2012). Ορισμένοι ειδικοί προτείνουν ότι η διδασκαλία του Ε.Π.Χ. οφείλει να διεξάγεται με περιορισμένη χρήση διδακτικών μεθόδων (π.χ. ολική, μερική, μιμητική) (Πραντσιδής, 2004, Βαβρίτσας, 2008), ενώ άλλοι προτείνουν τη χρήση ενός μεγαλύτερου εύρους μεθόδων, όπως τα κοινά κινητικά μοτίβα, τη μορφολογική, τη μουσικο-κινητική αγωγή κ.α., η εφαρμογή των οποίων εκτιμάται ότι θα «θεραπεύσει» την ελλειμματική φύση της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. (Σερμπέζης, 1995; Λυκεσάς, 2002; Δήμας, 2004; Καρφής & Ζιάκα, 2009).

Οι παραπάνω προτάσεις, παρά τις όποιες βελτιώσεις επιφέρουν, δεν λαμβάνουν επαρκώς υπόψη τους την πληθώρα των εκπαιδευτικών, διδακτικών, μαθησιακών και αξιολογικών παραμέτρων που εμπλέκονται κατά τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ. οι οποίες μπορούν να στοιχειοθετήσουν την ολότητα του διδακτικού έργου.

## 1. Το σκεπτικό για μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση του Ε.Π.Χ.

Ο συστηματικός σχεδιασμός και η ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας των μαθημάτων του Ε.Π.Χ. θεωρούνται απαραίτητοι, λόγω της πολυπλοκότητάς του, ιδιαίτερα για τους νεότερους εκπαιδευτικούς στη χώρα μας. Η αναγκαιότητα αυτή επιτείνεται επειδή τα στοιχεία που παρατίθενται στο βιβλίο του μαθητή και του εκπαιδευτικού είναι ελάχιστα, ενώ οι μεθοδολογικές υποδείξεις που εμπεριέχονται στο ισχύον διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Α.Π.Σ.) δεν επαρκούν. Η κατάσταση αυτή δεν υποβοηθά τους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν το έργο τους, ενώ δυσχεραίνουν την ήδη προβληματική διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου του χορού (Φλουρής, 2012β, Γκαρτζονίκα, 2016).

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι επομένως, να διατυπωθεί μία εμπεριστατωμένη και τεκμηριωμένη πρόταση που να πληροί τις προϋποθέσεις μιας ολιστικής διδακτικής προσέγγισης που να συντελεί στην άμβλυνση του παραπάνω ελλείμματος ως προς τη διδασκαλία του αντικείμενου του Ε.Π.Χ.. Το σκεπτικό που μας ώθησε να συντάξουμε την προτεινόμενη προσέγγιση διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. βασίζεται όχι μόνο στις ιδιαιτερότητες του αντικείμενου, αλλά και σε πολλούς άλλους παράγοντες σχεδιασμού, οργάνωσης, διεξαγωγής και αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Εξάλλου, τα πλεονεκτήματα του σχεδιασμού είναι πολλά και ποικίλα, όπως φρονούν οι ειδικοί, γιατί υποβοηθούν τους εκπαιδευτικούς να προγραμματίσουν τα ποικίλης φύσης μεθοδολογικά θέματα, ώστε να προβλεφθούν έγκαιρα τα προβλήματα της τάξης και να αξιολογηθούν τα όσα έχουν διδαχθεί, διαδικασίες που δημιουργούν ένα αίσθημα ευθύνης, σιγουριάς και αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς (Φλουρής, 1995, Ματσαγγούρας, 1998, Κουτρούμπα, 2000, 2012β, Ζμπάινος, 2004, Φλουρής, 2012α, 2012β, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Μαυρόπουλος, 2013, 2016).

Ευελπιστούμε ότι η ενδεικτική πρόταση της διδακτικής προσέγγισης θα υποβοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διευθετήσουν όσον το δυνατόν καλύτερα τις απαραίτητες διδακτικές καταστάσεις για τη δημιουργία ενός αποδοτικού περιβάλλοντος εκμάθησης του Ε.Π.Χ.. Η σωστή αντιμετώπιση του γνωστικού αντικείμενου του Ε.Π.Χ. είναι μια απόλυτη αναγκαιότητα διότι ο χορός δεν αποτελεί ένα απλό ψυχαγωγικό αντικείμενο, αλλά συνιστά ένα μέσο διατήρησης και διάδοσης της παράδοσης, ενώ συμβάλλει στη μετάδοση της μουσικοχορευτικής και πολιτισμικής ταυτότητας στις επόμενες γενιές. Η σημαντικότητα και η πολυσύνθετη φύση του Ε.Π.Χ. απαιτούν η διδακτική προσέγγιση να μην περιορίζεται στον ψυχοκινητικό, αλλά να επεκτείνεται στο γνωστικό και συναισθηματικό τομέα της εκπαίδευσης, μέσω των οποίων αναδεικνύονται δυναμικά τα πολλαπλά επίπεδα και οι εγγενείς ιδιότητες του γνωστικού αντικείμενου του χορού καθώς και η πολυδύναμη φύση του.

### ***1.1. Παραδοχές της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης του Ε.Π.Χ.***

Η επικράτηση του συμπεριφορισμού στο χώρο της διδακτικής παλαιότερα είχε συμβάλει στο να «κατακερματίζονται» τα προς μάθηση αντικείμενα, στο να προτείνονται για αποστήθιση ασύνδετα μεταξύ τους μαθησιακά έργα, ενώ οι διδακτικές διαδικασίες έπαιρναν τη μονομερή μορφή μιας γραμμικής και άκαμπτης πορείας χωρίς να εναρμονίζονται ολιστικά μεταξύ τους, όπως απαιτείται από τις συνθήκες της «νέας μάθησης» (Caine & Caine, 1994, Φλουρής, 2007, Gardner, 2010, Kalantzis & Cope, 2013, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Flouris, Mavropoulos, Spiridakis, 2016). Οι πρακτικές αυτές είχαν επηρεάσει και τον τομέα της διδασκαλίας των μαθημάτων της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) γενικότερα αλλά και του χορού ειδικότερα.

Στις μέρες μας οι θέσεις αυτές δεν γίνονται απόλυτα αποδεκτές δεδομένου ότι έχουν σημειωθεί σημαντικές εξελίξεις σε νέες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, όπως η κοινωνιο-γνωστική, η ανθρωπιστική-ουμανιστική, η μορφολογική, ο κονστρουκτιβισμός και άλλες (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Kalantzis & Cope, 2013). Οι νέες αυτές θεωρίες συνέβαλαν ώστε ο κλάδος της διδακτικής και ιδιαίτερα η «αρχιτεκτονική της διδασκαλίας» (instructional design) (Φλουρής, 1996) να έχουν αναβαθμιστεί και εμπλουτιστεί με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και αρχές από πολλούς κλάδους της παιδαγωγικής, των κοινωνικών και άλλων επιστημών, όπως οι νευροεπιστήμες, οι επιστήμες των υπολογιστών, τα επικοινωνιακά συστήματα, η μάθηση με βάση τις νευροδομές και νευρολειτουργίες (brain based teaching and learning), ο νέος συνδεσιασμός (new connectionism), η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και άλλες (Kalantzis & Cope, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013β, Φλουρής, Σμυρναίου, Κροτσέτη, 2015).

Η ουσιαστική βάση της παρούσας διδακτικής προσέγγισης αντλείται από τις παραπάνω θεωρίες και ιδιαίτερα από τη θεωρία του Vygotsky, η οποία τονίζει το «κοινωνικό και πολιτιστικό συγκείμενο» (socio-cultural context) που προωθεί την «κοινωνική διάδραση», ενώ στοχεύει στην «αυθεντική μάθηση» και προσφέρει μια ευρεία γκάμα πρακτικών ανάλογα με τη μαθησιακή περίπτωση. Η θέση αυτή υποστηρίζεται, επίσης, από τον ολισμό και ευνοεί τη συνεργατική μάθηση, τη διαλεκτική σχέση και αλληλεπίδραση που δυνητικά οδηγούν σε μια «μετασχηματιστική εμπειρία» του κάθε μαθητή. Για να επιτευχθεί αυτό η διδασκαλία του εκπαιδευτικού οφείλει να στηρίζεται στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης», στην «υποστηρικτική διδασκαλία» (Scaffolding) και σε «περιβάλλοντα κοινωνικής και πολιτισμικής αλληλεπίδρασης» (Φρυδάκη, 2006).

Από τις παραπάνω θεωρίες, και παρά την όποια διαφοροποίησή τους, αναδύθηκαν νέες μέθοδοι, στρατηγικές και πρακτικές οι οποίες τονίζουν τις «επικοινωνιακές προσεγγίσεις», τις «διαλεκτικές σχέσεις» ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, τη «συμμετοχική μάθηση» και τις διαφοροποιημένες πρακτικές στο δυνητικό επίπεδο

του κάθε μαθητή (Μασσιάλας, 1986, Κοσσυβάκη, 2002, Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Οι προσεγγίσεις αυτές συμβάλλουν στην αναγκαιότητα της διαφοροποίησης του διδακτικού έργου, αφού ενεργοποιούν το «βιωματικό επίπεδο» των μαθητών, ώστε να υπάρχει «νόημα» σε ότι μαθαίνουν λόγος για τον οποίο όλες οι δραστηριότητες οφείλουν να είναι σύστοιχες με τα ενδιαφέροντα, τα γνωστικά στυλ, τις γενικότερες ικανότητες και ιδιαίτερα τα χαρακτηριστικά των μαθητών (Tomlinson, 2004, Φλουρήs & Γιώτη, 2013<sup>a</sup> Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015).

Μια τέτοια διδακτική προσέγγιση δεν απαιτεί απλά την εφαρμογή μιας τυποποιημένης μεθόδου ή τεχνικής, αλλά αντίθετα δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ένα «βιότοπο ή μια οικολογία μάθησης της τάξης» (classroom ecology), που ταυτίζεται με την αντίληψη του «ολισμού», η οποία υποστηρίζει ότι «οτιδήποτε, ορίζεται όχι μόνο ως προς τον εαυτό του, αλλά και ως προς τις σχέσεις του με άλλα πράγματα και διαδικασίες» (Eisner, 1999: 411-414, Ματσαγγούρας, 2004: 452-453, Χατζηγεωργίου, 2006: 373). Ανάλογη άποψη διατυπώνεται και από τον Zimmer, ο οποίος, ως προς τον χορό, περιγράφει την έννοια του ολισμού σε πολλαπλά επίπεδα και διαδικασίες σημειώνοντας ότι «*οι ψυχικές, νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και σωματικές διαδικασίες αλληλοεπηρεάζονται... ενώ σε κάθε πράξη συμμετέχει πάντα ολόκληρη η υπόσταση του ανθρώπου. Το σώμα κι η ψυχή, το συναίσθημα κι η λογική αποτελούν μια ενότητα*» (Zimmer, 2007: 27).

Οι θέσεις και αντιλήψεις αυτές καταργούν τις κατακερματισμένες και ασύνδετες διδακτικές ενέργειες και τυποποιημένες μεθόδους διδασκαλίας που μέχρι πρόσφατα «συνταγολογούσαν» οι δάσκαλοι του χορού για τους μαθητές τους. Αντίθετα, αναδεικνύουν τη σφαιρική προσέγγιση που απορρέει από τις νέες θεωρίες μάθησης και επηρεάζει τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ., ενώ το άτομο εκλαμβάνεται «ως μια ολότητα».

Η σύνταξη της παρούσας πρότασης για τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ. στηρίζεται στις παραπάνω επιστημολογικές θέσεις καθώς και στην αντίληψη του ολισμού, οι οποίες εναρμονίζονται με τη σύγχρονη διδακτική και περιλαμβάνουν παράγοντες και διαδικασίες που σύμφωνα με τα ισχύοντα ερευνητικά δεδομένα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου. Εκτιμούμε ότι η εφαρμογή της θα εμπλουτίσει τις ήδη υπάρχουσες διδακτικές προτάσεις για τον Ε.Π.Χ., ενώ ενδεχομένως θα συμβάλει στην αναβάθμισή τους.

## ***1.2. Δομικά στοιχεία της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης του Ε.Π.Χ.***

Η σύνταξη της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης απηχεί μια σύνθεση θέσεων και απόψεων σχετικά με το σχεδιασμό της διδασκαλίας, ενώ αρθρώνεται μια πρόταση που συνιστά ένα «αρχιτεκτονικό μοντέλο» (Φλουρήs, 2005, Φλουρήs, 2012β, Φλουρήs & Γιώτη, 2013β) που κατά την άποψή μας θα καταστήσει το σχεδιασμό της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. πιο αποτελεσματικό. Στην ουσία ένα «αρχιτεκτονικό» μοντέλο συνιστά μια μορφή ενός «συστήματος» (Φλουρήs & Γιώτη, 2013β, Χατζηγεωργίου,

2003), ιδιαίτερα με την έννοια που του προσδίδει ο Ρόσενταλ, ο οποίος το εκλαμβάνει ως μια διάσταση οργάνωσης, η οποία «περιλαμβάνει πολυάριθμα στοιχεία που βρίσκονται αναμεταξύ τους σε σχέσεις και συνδέσεις και σχηματίζουν μια καθορισμένη ολότητα» (Ρόσενταλ, 1977: 812, αναφ. στο Χατζηχαριστό, 2003: 20).

Πιο συγκεκριμένα η διδακτική πρόταση που περιγράφεται στη συνέχεια αποτελεί ένα δυναμικό σύστημα ενεργειών, το οποίο προωθεί και διευκολύνει τη διαδραστική ενεργοποίηση των επιμέρους διαδικασιών, ως προς τη λήψη αποφάσεων του διδακτικού έργου. Με άλλα λόγια, η παρούσα πρόταση συνιστά μια προσπάθεια «χαρτογράφησης» της πορείας εξέλιξης της διδασκαλίας που προεικονίζει τη δόμηση του διδακτικού περιβάλλοντος και σκιαγραφεί το στοχασμό, τις παραδοχές, τις πεποιθήσεις, τις προθέσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών για τη διδακτική κατάσταση, χωρίς να περιορίζει την πραξιακή δράση τους (Φλουρής, 2010, Φλουρής, 2012β, Φλουρής & Γιώτη, 2013β). Κατ' επέκταση, εκφράζει μια παιδαγωγική αντίληψη ή εκπαιδευτική φιλοσοφία που στηρίζεται σε μία σειρά οργανωτικών, μεθοδολογικών, διδακτικών, μαθησιακών και αξιολογικών διαδικασιών που αποβλέπουν στο να προσαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία στις ικανότητες, στα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι διαδικασίες που προτείνονται εκλαμβάνουν τη διδασκαλία ως «ένα συνδυασμό τέχνης και επιστήμης» (Eggen & Kauchak, 2009: 283), ενώ δεν εγκλωβίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε στεγανά, αλλά τους παρέχουν επαρκή περιθώρια ελευθερίας και δημιουργίας.

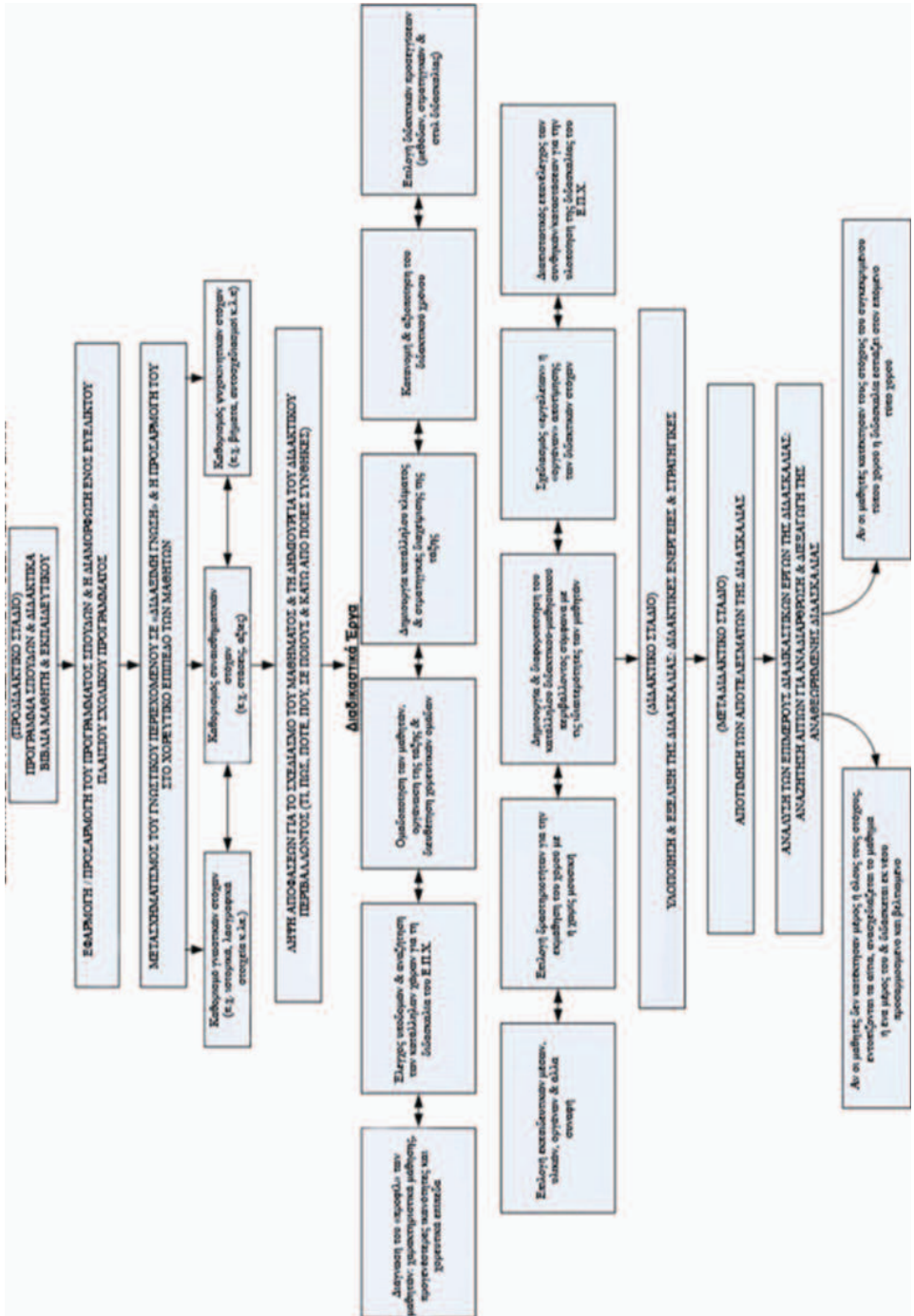
Τα διαδικαστικά έργα που περιλαμβάνονται στη συγκεκριμένη πρόταση στηρίχθηκαν σε άλλα «αρχιτεκτονικά μοντέλα» και σε διάφορες μελέτες σχολικής και εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, από τις οποίες αντλήθηκαν επιλεγμένοι παράγοντες σχολικής διδασκαλίας και μάθησης από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Οι παράγοντες αυτοί, οι οποίοι προσαρμόστηκαν ως προς τη φύση του Ε.Π.Χ., απετέλεσαν τη δομή της συγκεκριμένης πρότασης για το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και αξιολόγηση του Ε.Π.Χ. και συνοψίζονται ως εξής: *Το Πρόγραμμα σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.), ο μετασχηματισμός του γνωστικού περιεχομένου σε «διδάξιμη γνώση», η διατύπωση στόχων, η λήψη διδακτικών αποφάσεων, η διάγνωση προγενέστερων ικανοτήτων, η ομαδοποίηση των μαθητών, η δημιουργία κατάλληλου κλίματος, η κατανομή του διδακτικού χρόνου, η επιλογή διδακτικών μεθόδων, η επιλογή μέσων και υλικών, η δημιουργία διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, ο σχεδιασμός «εργαλείων» ή οργάνων αποτίμησης της διδασκαλίας, οι διδακτικές ενέργειες, οι μορφές αξιολόγησης και η ανάλυση του διδακτικού έργου για την αναθεώρηση της διδασκαλίας.* (Gagne & Briggs, 1979, Brophy & Good, 1986, Φλουρής, 1996, 2002, 2005, Sheerens & Bosker, 1997, Smith & Ragan, 1999, Reigeluth, 1999, Κουτρούμπα, 2000, Ζωγράφου, 2004, Κρίκας, 2007, Kyriakides, 2008, Kyriakides & Creemers, 2008, Creemers & Kyriakides, 2008, 2010, 2012, Λεβάρη, 2008, Hoffman,



et al., 2010, κ.ά., Στιβακτάκη, 2011, Φλουρής, 2012α, 2012β, Φλουρής, Ζωγράφου, Μπουρνέλλη, Μουντάκης, 2012, Φλουρής, Μπουρνέλλη, Μουντάκης, 2013, Μπουρνέλλη, 2013, Φλουρής & Κασσωτάκης, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013β, Tomlinson, 2015, Μαυρόπουλος, 2016, Γκαρτζονίκα, 2016, Flouris, Mavrououlos & Spiridakis, 2016).

Οι παραπάνω παράγοντες έχουν ενσωματωθεί στο ενδεικτικό διάγραμμα διδακτικής προσέγγισης του Ε.Π.Χ., που παρατίθεται στη συνέχεια, και συνιστούν μία ολοκληρωμένη πρόταση την οποία μπορεί ο Κ.Φ.Α. να αξιοποιήσει σύμφωνα με την κρίση και τις εμπειρίες του. Είναι αυτονόητο ότι για να αξιοποιηθεί η πρόταση μας στο μέγιστο βαθμό από τον Κ.Φ.Α., απαιτείται επαρκής παιδαγωγική, διδακτική και επιστημονική κατάρτιση, η οποία αναφέρεται και ως «προφίλ του εκπαιδευτικού» (Μαυρόπουλος, 2004, 2016, Φλουρής, 2012<sup>β</sup>, Φλουρής & Γιώτη, 2013). Η κατάλληλη κατάρτιση, παράλληλα με τη δια βίου επιμόρφωση, θα υποβοηθήσει τον Κ.Φ.Α. να επινοεί τις δικές του διδακτικές προσεγγίσεις ώστε να διεξαγάγει με επάρκεια και αποτελεσματικότητα το διδακτικό του έργο, καθώς και να διαχειρίζεται τα διαφορετικά χορευτικά, πολιτισμικά και άλλα επίπεδα των μαθητών του, αναβαθμίζοντας συνεχώς τις εμπειρίες του.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ Ε.Π.Χ.



## **2. Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση του Ε.Π.Χ.: Διαδικασίες, στάδια και διδακτικές ενέργειες**

Στο τμήμα αυτό επεξηγούνται και αναλύονται τα διαδικαστικά έργα που απεικονίζονται στο παραπάνω ενδεικτικό διάγραμμα. Όπως προαναφέρθηκε, η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση, απηχτεί μια διδακτική φιλοσοφία που περιλαμβάνει διάφορες (ανα)στοχαστικές, οργανωτικές, διαχειριστικές, διδακτικο-μαθησιακές, και αξιολογικές διαδικασίες για τον Ε.Π.Χ. που επιδιώκουν στο να υποβοηθήσουν τους Κ.Φ.Α. να πάρουν τις κατάλληλες αποφάσεις σε κάθε στάδιο. Για το σκοπό αυτό σκιαγραφείται η ροή των διαδικαστικών έργων που μπορεί να λάβει υπόψη του ο Κ.Φ.Α. για να σχεδιάσει, να οργανώσει, να διδάξει και να αξιολογήσει το αντικείμενο του Ε.Π.Χ. Πιο συγκεκριμένα, το εν λόγω διάγραμμα διδακτικής προσέγγισης δείχνει διάφορα στάδια –προδιδακτικό, διδακτικό, μεταδιδακτικό- στο πλαίσιο των οποίων οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πάρουν τις κυριότερες διδακτικές αποφάσεις ως προς το διδακτικό τους έργο για τη διδασκαλία των μαθημάτων του Ε.Π.Χ. Οι αποφάσεις αυτές αφορούν στο γνωστικό περιεχόμενο (δηλ. τον τύπο χορού), στους μαθητές, στις μεθόδους διδασκαλίας, στο κλίμα, στη διαχείριση της τάξης, στην πορεία εξέλιξης του διδακτικού έργου, στο διδακτικό χρόνο, στις δραστηριότητες μάθησης, στον προγραμματισμό της αξιολόγησης και άλλα ακόμη διαδικαστικά έργα (Φλουρής, 2005, Φλουρής, 2012β, 2013, Ζμπάνιος & Γιαννακούρα, 2011, Φλουρής, 2012β, Φλουρής & Κασσωτάκης, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013β, Μαυρόπουλος, 2016). Τα βέλη του διαγράμματος δείχνουν τη ροή που μπορεί να ακολουθήσει ο Κ.Φ.Α. για να προγραμματίσει και να προβλέψει με πληρότητα και επάρκεια ένα μεγάλο μέρος των μεθοδολογικών ζητημάτων της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται η δυνατότητα και η ευελιξία στους εκπαιδευτικούς να μετασχηματίσουν το Π.Σ. στο μικροεπίπεδο της τάξης τους και να το προσαρμόζουν στις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες, τις κλίσεις και γενικά το προφίλ των μαθητών.

Τέτοιου είδους διαδικασίες, επομένως, συνιστούν μορφές «καλών πρακτικών», χωρίς, όμως, να «τυποποιούν ή να εγκλωβίζουν σε στεγανά την αναστοχαστική σκέψη των εκπαιδευτικών και τη δημιουργική πραξιακή δράση και έμπνευσή τους» (Φλουρής & Γιώτη, 2013β). Το διάγραμμα διδακτικής προσέγγισης προτείνεται στους Κ.Φ.Α. όχι για να το εφαρμόσουν σαν «τυφλοσύρτη» στη διδασκαλία του Ε.Π.Χ., αλλά για να το χρησιμοποιούν «ως πυξίδα προσανατολισμού στο διδακτικό τους έργο» και ως «βάση στοχασμού», ώστε να είναι σε θέση να παίρνουν τις κατάλληλες κάθε φορά αποφάσεις, να συνειδητοποιούν τις επιλογές τους, ανασυντάσσοντας και αναβαθμίζοντας το διδακτικό τους έργο.

## ***2.1. Προδιδακτικό στάδιο: Πρόγραμμα σπουδών και διδακτικά βιβλία μαθητή και εκπαιδευτικού***

Όπως φαίνεται και στο ενδεικτικό διάγραμμα, η αφετηρία του προδιδακτικού σταδίου ξεκινά με το σχεδιασμό και την οργάνωση του Π.Σ., δηλαδή, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ., στο πλαίσιο των οποίων αναγράφονται οι σκοποί, οι στόχοι, το γνωστικό περιεχόμενο καθώς και άλλα ακόμη σχετικά στοιχεία. Οι σκοποί και οι στόχοι, της Φ.Α. και των Ε.Π.Χ. οι οποίοι εμπεριέχονται και στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, μπορούν να εντοπιστούν στο Φ.Ε.Κ. τ. Β', αρ. φύλλου 303/13-03-03 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 2003: 3733-3744) και αποβλέπουν στο να διευκολύνουν τη γενική εξέλιξη του διδακτικού έργου. Στις σελίδες αυτές π.χ. του Φ.Ε.Κ. υπάρχουν μεθοδολογικές προσεγγίσεις, αξιολογικές τεχνικές, διδακτικά μέσα, οι άξονες του γνωστικών περιεχομένων, ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. όλων των τάξεων. Παρατίθενται, επίσης στο σχετικό Φ.Ε.Κ., οι ειδικοί σκοποί, οι θεματικές ενότητες, οι ενδεικτικές δραστηριότητες, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τα προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας και άλλα ακόμη στοιχεία όλων των τάξεων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (βλ. Φ.Ε.Κ. τ. Β', αρ. φύλλου 304/13-03-03, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι.-4281-4306).

Αν και τα στοιχεία αυτά δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένα παρέχουν, ωστόσο, χρήσιμες υποδείξεις, βασικές κατευθύνσεις και στοιχειώδεις έννοιες για όλο το φάσμα του γνωστικού αντικείμενου της Φ.Α. και των Ε.Π.Χ. όλων των τάξεων. Τα στοιχεία που αναγράφονται στον εν λόγω τόμο συμπληρώνονται από το βιβλίο του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Οι γενικές κατευθύνσεις και υποδείξεις αυτές θα εμπλουτιστούν, όπως προαναφέρθηκε, με τη βαθειά γνώση του γνωστικού αντικείμενου που αναμένεται να έχει ο Κ.Φ.Α. στο ρεπερτόριό του καθώς και στην εμπειρία του (Φλουρής & Γιώτη, 2013, Φλουρής, 2012β, Μαυρόπουλος, 2016).

## ***2.2. Εφαρμογή/προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και η διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου σχολικού προγράμματος***

Μία πρώτη ενέργεια του εκπαιδευτικού συνίσταται στο να εξετάσει και να συμβουλευτεί το Π.Σ. του αντικείμενου που θα διδάξει στην ολότητά του, δηλαδή το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το Α.Π.Σ., το βιβλίο του μαθητή (Β. τ. Μ.) και το βιβλίο του εκπαιδευτικού (Β. τ. Ε.). Η διαδικασία αυτή κρίνεται απαραίτητη για την προσαρμογή της διδακτέας ύλης στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών του, μέσα από συνεχείς μετασχηματισμούς του γνωστικού, πολιτισμικού και ψυχοκινητικού περιεχομένου. Ο μετασχηματισμός αυτός του Π.Σ. τροφοδοτεί τους εκπαιδευτικούς με εναλλακτικές ενέργειες, διαδικασίες και έργα που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός «ευέλικτου προγράμματος σπουδών» και στην επιλογή κατάλληλων τρόπων εργασίας για τη συστηματική μεθόδευση του διδακτικού έργου (Pangrazi, 1997, Καρατζής, 2007, Κρίκας, 2007, Φλουρής

& Γιώτη, 2013<sup>α</sup>). Επιπρόσθετα, η διαδικασία της ευελιξίας και προσαρμογής του γνωστικού περιεχομένου συμβάλλει στο μετασχηματισμό του σε 'διδάξιμη γνώση' (Φλουρή, Μπουρνέλλη & Μουντάκης, 2013), διαδικασία που θα επιτευχθεί καλύτερα όταν ο εκπαιδευτικός έχει διευθετήσει τους παράγοντες που θα αξιοποιήσουν την τριαρχική και πολλαπλή νοημοσύνη των μαθητών του (Ζμπάινος, 2004, 2009, 2011<sup>α</sup>, 2011<sup>β</sup>, Φλουρή, 2007) καθώς και άλλους παράγοντες που θα αναφερθούν στη συνέχεια.

### **2.3. Μετασχηματισμός του γνωστικού περιεχομένου σε «διδάξιμη γνώση» και η προσαρμογή του στο χορευτικό επίπεδο των μαθητών**

Ο μετασχηματισμός του γνωστικού περιεχομένου σε «διδάξιμη γνώση», όπως προαναφέρθηκε, απαιτεί ορισμένες διαδικασίες και θεωρείται μια απαραίτητη διαδικασία γιατί διευκολύνει τη μάθηση όλων των μαθητών. Πραγματοποιείται με την εξέταση του ετήσιου προγραμματισμού, με την κατανομή της ύλης σε ωριαία μαθήματα της διδασκαλίας, με την ταξινόμηση της διδακτέας ύλης σε συγκεκριμένα είδη μάθησης (γνώσεις, στάσεις, κινητικές δεξιότητες κλπ) και με τη διατύπωση διδακτικών στόχων, προσαρμοσμένη στα επίπεδα των μαθητών (Φλουρή, 1986, 2005, Ματσαγούρας, 1998, Λώλη, 2007, Φλουρή, 2012<sup>α</sup>, Φλουρή, Μπουρνέλλη & Μουντάκης, 2013, Φλουρή & Γιώτη, 2013<sup>β</sup>, Tomlinson, 2015). Επιπρόσθετα, οι προσπάθειες μετασχηματισμού του γνωστικού περιεχομένου οφείλουν να εστιάζονται στη συνεχή προσαρμογή της διδακτέας ύλης στα επίπεδα των μαθητών (π.χ. αρχάριοι, προχωρημένοι), στις κλίσεις, στα ενδιαφέροντα, στις δυνατότητες και γενικά στο προφίλ τους. Ταυτόχρονα, η προσαρμογή της ύλης οφείλει να διεξάγεται με την επιλογή των αντίστοιχων εκπαιδευτικών μέσων και δραστηριοτήτων καθώς και με τη χρήση αποτελεσματικών διδακτικών και αξιολογικών προσεγγίσεων ώστε να εναρμονίζονται με τους ατομικούς παράγοντες των μαθητών. Οι παραπάνω διαδικασίες διευκολύνονται ακόμη περισσότερο με την εφαρμογή μοντέλων των Π.Σ. που χρησιμοποιούνται για τη μετατροπή του περιεχομένου σε «διδάξιμη γνώση», όπως τα μοντέλα του Wheeler, του Oliva, του Shulman κ.α. (Μαρμαρινός, 2000, Λώλη, 2007, Φλουρή, Μπουρνέλλη & Μουντάκης, 2013, Πασιάς, Φλουρή, Φωτεινός, 2016).

Σημαντικές διαδικασίες και παράγοντες που οφείλουν να ληφθούν υπόψη από τον Κ.Φ.Α. σχετικά με την επιλογή, ιεράρχηση και διάχυση του γνωστικού περιεχομένου κατά τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ. είναι οι ακόλουθοι: «*Το επίπεδο των μαθητών, η ηλικία, πραγματική εμπειρία του κάθε μαθητή στο χορό, το περιεχόμενο του χορού που είναι κατάλληλο για τη φυσική, νοητική και κοινωνική ικανότητα των μαθητών, η ολη οργάνωση και διευθέτηση του περιεχομένου που θα υποστηρίξει τη διδακτική ενότητα ή το μάθημα, οι εκπαιδευτικοί σκοποί ή οι σκοποί αναψυχής – διασκέδασης που επιδιώκονται*» (Kassing & Jay, 2003: 186).

Οι παραπάνω παράγοντες και διαδικασίες ανάμεσα στα άλλα συμβάλλουν στο «τι» θα διδαχτεί (δηλαδή, ποιοί τύποι χορού θα διδαχτούν, όπως ο Πεντοζάλης, ο

Καλαματιανός κλπ), στην ιεράρχηση και οργάνωση του γνωστικού περιεχομένου (επιλογή των γνωστικών και ιστορικών στοιχείων του χορού που θα παρουσιαστούν), καθώς και το πότε θα παρουσιαστούν (πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά το χορό). Ταυτόχρονα, θα επιλεγούν οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις που θα υλοποιηθούν.

Επομένως, παράλληλα με τις ψυχοκινητικές δεξιότητες και πολιτισμικές εμπειρίες που επιδιώκονται να αναπτυχθούν θα ληφθούν υπόψη οι προγενέστερες εμπειρίες και δεξιότητες του κάθε μαθητή, ως προς το χορό γενικότερα, αλλά και ως προς το συγκεκριμένο χορό (π.χ. Πεντοζάλης) ειδικότερα. Οι παραπάνω διαδικασίες επισημαίνουν ότι η ιεράρχηση και ο μετασχηματισμός του γνωστικού περιεχομένου σε συγκεκριμένους στόχους οφείλει να διευθετηθεί λαμβάνοντας υπόψη «τόσο το προφίλ μαθητή όσο και το μαθησιακό περιβάλλον μάθησης» (Kassing & Jay, 2003: 187). Ο συγκεκριμένος μετασχηματισμός του γνωστικού περιεχομένου του Ε.Π.Χ. θα πραγματοποιηθεί με τη διατύπωση των διδακτικών στόχων σε όλους τους τομείς.

#### **2.4. Διατύπωση διδακτικών στόχων για τον Ε.Π.Χ. από το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα**

Όπως προαναφέρθηκε οι διδακτικοί στόχοι επιτελούν διάφορες λειτουργίες οι οποίες συμβάλλουν όχι μόνο στο μετασχηματισμό του γνωστικού περιεχομένου αλλά και σε άλλες σημαντικές διαδικασίες που καθιστούν το διδακτικό, μαθησιακό και αξιολογικό έργο περισσότερο αποτελεσματικό.

Σύμφωνα με πολλούς ειδικούς η χρήση διδακτικών στόχων, ιδιαίτερα όταν επεκτείνεται σε όλο το εύρος των ταξινομιών (π.χ. γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό τομέα), συνδράμει στην ιεράρχηση των σκοπών των μαθημάτων και της διδακτέας ύλης, στον προσδιορισμό συγκεκριμένων ειδών και συνθηκών μάθησης, στον προγραμματισμό, την οργάνωση ή την «αρχιτεκτονική της διδασκαλίας» (instructional design), στη διαμόρφωση κριτηρίων για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης και γενικά στην ολιστική προσέγγιση του διδακτικού έργου (Φλουρής, 1995, Ματσαγούρας, 1998, Χριστιάς, 2009, Παπαϊωάννου, κ.ά., 2003, Κασσωτάκης, 2013, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Καψάλης & Νημά, 2008, Ζμπάνιος, 2011α).

Οι κινητικές δεξιότητες του γνωστικού αντικείμενου της Φ.Α. αναφέρονται στη δυνατότητα του ατόμου, «να εκτελεί κινητικές ενέργειες οι οποίες απαιτούν ένα συνδυασμό μυϊκών δυνάμεων, εγκεφαλικής δραστηριότητας και αισθήσεων και καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κινήσεων από τις πιο απλές ως τις πιο σύνθετες» (Παπαϊωάννου κ.ά., 2003: 257). Επομένως, οι κινητικές δεξιότητες, ιδιαίτερα ο Ε.Π.Χ. -ο οποίος δεν είναι μόνο κίνηση- επεκτείνονται και στους τρεις τομείς της εκπαίδευσης, λόγος για τον οποίο αναγράφονται στο σχετικό Φ.Ε.Κ. και οι τρεις αυτοί τομείς. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία του Ε.Π.Χ. εμπλέκει τουλάχιστον τρεις τομείς: α) το γνωστικό τομέα στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές θα αφομοιώσουν πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με το ιστορικό, πολιτισμικό και κοινωνικό συγκείμενο του κάθε χορού, β) το

συναισθηματικό τομέα μέσω του οποίου θα καλλιεργηθούν οι στάσεις, οι αξίες και τα συναισθήματα για τον κάθε Ε.Π.Χ. και γ) τον ψυχοκινητικό τομέα στο πλαίσιο του οποίου θα αναπτυχθούν οι ψυχοκινητικές δεξιότητες, όπως η μίμηση, ο συντονισμός, η αρμονία κινήσεων, η ευελιξία, η φυσικότητα, η ακρίβεια χορευτικών και άλλων κινήσεων (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ., ΦΕΚ, τ. Β., Φύλλο 304/13-03-03, Φλουρής, 2012β:248).

Το γεγονός ότι ο Ε.Π.Χ., λόγω της συνθετότητας του, δεν εμπίπτει μόνο στον ψυχοκινητικό τομέα διαφαίνεται στο ακόλουθο παράδειγμα διατύπωσης στόχων σε μορφή συμπεριφοράς (behavioral objectives):

- *(Οι μαθητές) Να εκτελέσουν ή να κατακτήσουν φυσικές δεξιότητες του χορού.*
- *Να κατανοήσουν ή να επεξεργαστούν έννοιες και πληροφοριακά γεγονότα σε θεωρητικό και αισθητικό επίπεδο για το χορό.*
- *Να διαμορφώσουν – αναπτύξουν στάσεις και αξίες για το χορό, τις χορευτικές ικανότητες, τη χορευτική εκτέλεση και την εκτίμηση της τέχνης του χορού (Kassing & Jay, 2003: 133).*

Όπως είναι φανερό οι παραπάνω δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις είναι διαφορετικές και εναρμονίζονται με διαφορετικούς τομείς μάθησης ή ταξινομίες στόχων. Για παράδειγμα η εκτέλεση φυσικών δεξιοτήτων αντιστοιχεί στον ψυχοκινητικό τομέα, ο οποίος επιδιώκει να καλλιεργεί τεχνικές ή φυσικές ή ψυχοκινητικές δεξιότητες. Η γνώση και κατανόηση των πληροφοριακών γεγονότων ή στοιχείων για την ιστορική – γεωγραφική ή πολιτισμική προέλευση του χορού εμπίπτει στο γνωστικό τομέα. Η διαμόρφωση στάσεων και η ανάπτυξη αξιών για το χορό και η αισθητική αποτίμηση ανήκουν στο συναισθηματικό τομέα. Χρήσιμη στην περίπτωση αυτή μπορεί να αποβεί η ταξινομία του Gagne η οποία είναι μία από τις ελάχιστες που αποβλέπει στο συνδυασμό και των τριών αυτών τομέων και κατατάσσει όλα τα είδη της σχολικής μάθησης στις εξής πέντε ευρείες και διαφορετικές κατηγορίες μάθησης οι οποίες είναι: α) Οι πληροφορίες – γνώσεις, β) οι διανοητικές ή νοητικές δεξιότητες, οι οποίες υποδιαιρούνται σε διάκριση, συγκεκριμένες έννοιες, αφηρημένες έννοιες, εφαρμογή κανόνων και λύση προβλήματος, γ) η γνωστική στρατηγική, δ) οι στάσεις, ε) οι κινητικές δεξιότητες (Gagne, 1977: 26-44, Φλουρής, 1995: 110, Τριλιανός, 2003: 152, Φλουρής & Γιώτη, 2013β: 256). Τα παραπάνω είδη μάθησης της ταξινομίας του Gagne είναι διαφορετικά και απαιτούν διαφορετικές συνθήκες εκμάθησης το καθένα.

Κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων γίνεται προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν ρήματα ενεργητικής φωνής (π.χ. εκτελώ, επιδεικνύω, δημιουργώ κλπ.) για να εκφραστεί η συγκεκριμένη δυνατότητα που επιδιώκεται. Χρήσιμες είναι οι συστάσεις ορισμένων ειδικών του χορού οι οποίοι προτείνουν, η επιλογή της συμπεριφοράς ενός στόχου να διατυπώνεται με το να:

- *«Επιλέγεται ένα ρήμα που συγκεκριμενοποιεί το ακριβές επίπεδο της κίνησης, της σκέψης ή του συναισθήματος, της στάσης ή της αξίας.*

- *Επισκοπούνται προσεκτικά οι ταξινομίες (π.χ. ψυχοκινητικός, γνωστικός, συναισθηματικός τομέας) και να επιλέγονται τα ακριβή επίπεδα της κίνησης, της σκέψης, του συναισθήματος, της στάσης ή της αξίας.*
- *Προσδιορίζεται το ακριβές επίπεδο για τη συμπεριφορά που συσχετίζεται με τον επιδιωκόμενο σκοπό του μαθήματος... και λαμβάνονται υπόψη οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θα προβληθεί ή θα επιδειχθεί η συμπεριφορά» (Kassing & Jay, ό.π.: 138-139),*

Όπως τονίζουν οι παραπάνω ειδικοί οι ταξινομίες διδακτικών στόχων υποβοηθούν τον εκπαιδευτικό να οργανώσει τις συγκεκριμένες δυνατότητες – δεξιότητες του χορού, να χαράξει τις γενικές κατευθύνσεις του διδακτικού έργου, καθώς και να διαμορφώσει τις συνθήκες μάθησης εξέλιξης του διδακτικού έργου. Βέβαια, οι συνθήκες μάθησης, κάτω από τις οποίες θα καλλιεργηθεί η συμπεριφορά του μαθητή, αφορούν το πότε και το που ο μαθητής θα εκτελέσει την αναμενόμενη συμπεριφορά, καθώς και τον εντοπισμό των εσωτερικών, ως προς το μαθητή συνθηκών - π.χ. προγενέστερες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις κ.λπ. – σε σχέση με το νέο στόχο μάθησης, πέρα από τις εξωτερικές καταστάσεις, οι οποίες αφορούν τις στρατηγικές διδασκαλίας και λοιπές ενέργειες του εκπαιδευτικού, θέματα που περιγράφονται στη συνέχεια.

### ***2.5. Λήψη αποφάσεων για το σχεδιασμό του μαθήματος και τη δημιουργία του διδακτικού περιβάλλοντος (τι, πώς, πότε, πού, σε ποιους και κάτω από ποιες συνθήκες)***

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με το διδακτικό έργο αποβλέπει στο να διευθετηθούν οι προϋποθέσεις δημιουργίας ενός γόνιμου διδακτικού-μαθησιακού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο των αποφάσεων αυτών διεξάγονται ποικίλα διαδικαστικά έργα και εξετάζονται διάφορα μεθοδολογικά ζητήματα, όπως το «τι», το «πως», σε «ποιους» και κάτω από «ποιες συνθήκες» θα διδαχτεί μία διδακτική ενότητα. Οι διαδικασίες αυτές -όπως φαίνονται στο ενδεικτικό διάγραμμα- απεικονίζουν τα κομβικά σημεία του μαθήματος και σκιαγραφούν τη ροή, τις διαδικασίες και την εξέλιξη του ωριαίου μαθήματος, ενώ υποβοηθούν τον εκπαιδευτικό να πάρει τις κατάλληλες για τους μαθητές του αποφάσεις και να σχεδιάσει το περιβάλλον μάθησης με αποτελεσματικό τρόπο (Pangrazi, 1999, Κουτρούμπα, 2012β).

Οι αποφάσεις αυτές υποβοηθούν στην αντιμετώπιση των ιδιαίτερων συνθηκών που χαρακτηρίζουν ένα γνωστικό αντικείμενο, το οποίο διατρέχεται από μία ιδιαίτερη δομή και οφείλει να τύχει κατάλληλης επεξεργασίας, ώστε το μάθημα που θα υλοποιηθεί να συνιστά ένα «καλά επεξεργασμένο αλγόριθμο που υπάγεται σε αρχές και κανόνες. Αν αυτό δεν επιτευχθεί ο καθηγητής Φ.Α. και ιδιαίτερα ο νεοδιόριστος θα χαθεί στην πολλαπλότητα των δυνατών λύσεων» (Ζουνχιά, 2000: 160). Βέβαια, ο προγραμματισμός οφείλει να εστιαστεί όχι μόνο στην εκμάθηση βημάτων του χορού, αλλά και στις πολλαπλές ιδιότητες και επίπεδα του, στα οποία περιλαμβάνονται ο ρυθμός,



το τραγούδι, η μουσική, η ανάπτυξη των αισθήσεων, η δημιουργικότητα και άλλα (Μπουρνέλλη, 2003, 2006).

## **2.6. Διάγνωση του «προφίλ» των μαθητών: χαρακτηριστικά μάθησης, προγενέστερες ικανότητες και χορευτικά επίπεδα**

Μια σημαντική διαδικασία πριν την έναρξη της διδασκαλίας είναι η διάγνωση του «προφίλ» των μαθητών η οποία συνιστάται για κάθε αντικείμενο. Η διαδικασία αυτή στοχεύει στο να προσαρμόσει τη διδασκαλία στα επίπεδα των μαθητών και να εναρμονίσει το διδακτικό έργο με τα μαθησιακά τους στυλ στο βαθμό, βέβαια, που αυτό είναι εφικτό. Σύμφωνα με τους ειδικούς η διάγνωση των χαρακτηριστικών των μαθητών περιλαμβάνει διάφορες ενέργειες, όπως τον εντοπισμό των προγενέστερων γνώσεων και νοητικών δυνατοτήτων τους, το βαθμό αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψής τους (Φλουρής, 2003), την ύπαρξη και λειτουργία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Gardner, 2010, Φλουρής, 2006) και της νοημοσύνης επιτυχίας τους (Ζμπάινος, 2001<sup>α</sup>). Οι διαδικασίες αυτές αποβλέπουν στο να αναδείξουν τα επίπεδα λειτουργίας των μαθητών, καθώς και τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους, για τη γνώση, το σχολείο και τον κόσμο, καταστάσεις που σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με τη μάθηση και τις επιδόσεις τους (Ματσαγγούρας, 1998: 226, Φλουρής & Γιώτη, 2013β: 253, Φλουρής, 2012: 254-255). Η διαδικασία της «ψηλάφησης» της προγενέστερης γνώσης εξοικειώνει τους διδάσκοντες με το πώς σκέφτονται οι μαθητές, υποβοηθά τον εκπαιδευτικό στο να διαπιστώσει τα τυχόν κενά του κάθε μαθητή, προσεγγίσεις που συμβάλουν στο σχεδιασμό, στη διεξαγωγή και την αξιολόγησή του διδακτικού έργου (Φρυδάκη, 2006, Φλουρής & Γιώτη, 2013β).

Οι παραπάνω διαδικασίες και προσεγγίσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη Φ.Α. και τον Ε.Π.Χ. γιατί η κατάκτηση ψυχοκινητικών και λοιπών δεξιοτήτων απαιτούν ο Κ.Φ.Α. να διαγνώσει την «αφετηρία» των μαθητών του και την ετοιμότητα για εκμάθηση των κινητικών και λοιπών δεξιοτήτων. Για το σκοπό αυτό ο Κ.Φ.Α. χρειάζεται να εντοπίσει προηγούμενες ικανότητες που αφορούν τον έλεγχο και την ακρίβεια των κινήσεων, την ισορροπία, τη μίμηση, τη δύναμη και άλλες ικανότητες. Η διαδικασία αυτή, συνιστάται για το χορό γιατί οι προηγούμενες εμπειρίες και οι προαπαιτούμενες κινητικές ικανότητες φαίνεται ότι επηρεάζουν σημαντικά την ικανότητα μάθησης νέων κινητικών δεξιοτήτων (Pangrazi, 1999).

## **2.7. Έλεγχος υποδομών και αναζήτηση των κατάλληλων χώρων για τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ.**

Μια άλλη σημαντική μέριμνα του Κ.Φ.Α. είναι να διερευνήσει την καταλληλότητα των χώρων και να διαπιστώσει αν υπάρχει η πρέπουσα υποδομή για να διεξαγάγει τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ. Η σημασία της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας είναι πολύ σημαντική για πολλούς λόγους αλλά κυρίως γιατί συμβάλλει στην

αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. Όπως υποστηρίζουν οι ειδικοί η αρχιτεκτονική του κτηρίου, τα τεχνικά χαρακτηριστικά, τα μεγέθη, τα χρώματα, τα σχήματα, η διαρρύθμιση μιας αίθουσας και η όλη «ανθρωπογεωγραφία» της τάξης παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση, την επικοινωνία και στις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Γερμανός, 1998: 100, Ματσαγγούρας, 2004: 73, 93, Καψάλης & Νημά, 2008: 246).

Επιπρόσθετα, η κατάλληλη υποδομή, η ύπαρξη οργάνων και εξοπλισμού, οι εγκαταστάσεις διδασκαλίας και οι κατάλληλοι χώροι για τα αντίστοιχα μαθήματα του σχολείου έχουν πολλές ωφέλειες για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Κι αυτό γιατί διευκολύνουν αποτελεσματικά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, επηρεάζουν θετικά την ψυχική κατάσταση των μαθητών, δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη διαμαθητική επικοινωνία και τις κοινωνικές συναλλαγές, προσφέρουν ποικιλία ψυχοκοινωνικών ερεθισμάτων σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ενώ συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κατάλληλης σχολικής «οικολογίας» (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1993, Ματσαγγούρας, 2004, Φλουρίς, 2007, Flouris, Mavropoulos, Spiridakis, 2016).

Σύμφωνα με τα παραπάνω ο Κ.Φ.Α. οφείλει να μεριμνήσει ώστε να υπάρχει ή να δημιουργηθεί η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή ενός σχολείου -που συχνά αναφέρεται και ως «χωροπαιδαγωγική» - καθώς και τα αντίστοιχα όργανα γυμναστικής, οι αθλοπαιδιές, τα ποικίλα υλικά για τη Φ.Α., η αίθουσα διδασκαλίας χορού και γενικότερα οι εγκαταστάσεις που απαιτούνται για τη διδασκαλία των αντικειμένων της Φ.Α. (π.χ. αυλή, γήπεδο μπάσκετ, αίθουσα χορού, κ.λπ.). Είναι αυτονόητο ότι σε περίπτωση που δεν υπάρχει η κατάλληλη αίθουσα διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. ο εκπαιδευτικός οφείλει να διασφαλίσει ένα ανοιχτό και κλειστό χώρο (για περιόδους βροχής και κρύου) ώστε να διδάσκονται οι Ε.Π.Χ. χωρίς διακοπή.

## ***2.8. Ομαδοποίηση των μαθητών, οργάνωση της τάξης και διευθέτηση χορευτικών ομάδων***

Μια σημαντική διαδικασία κατά τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων αφορά στο πώς θα διευθετηθούν τα θρανία των μαθητών και πως θα πραγματοποιηθεί η ομαδοποίησή τους έτσι, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να συμμετέχουν ενεργά στα μαθησιακά έργα. Η διευθέτηση των θέσεων των μαθητών σχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση της ατμόσφαιρας της τάξης, τη συγκρότηση της ψυχοδυναμικής των ομάδων και τις κοινωνικές σχέσεις που θα αναπτυχθούν. Οι διαδικασίες αυτές συμβάλλουν στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, στη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών καθώς και στην αύξηση των επιδόσεών τους (Ματσαγγούρας, 1998, Καραντζής, 2007). Επιπρόσθετα, η κατάλληλη τοποθέτηση των μαθητών προβάλλει το «είδος επικοινωνίας» που θα αναπτυχθεί στην τάξη ανάμεσα στις ομάδες, τους ρόλους που θα αναλάβουν, τις μορφές επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων, «τις συνεργασίες και

τις αρμονικές σχέσεις που θα αναπτυχθούν μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών» (Ματσαγγούρας, 2004: 89, Πηγιάκη, 2004: 164). Παράλληλα, επηρεάζει τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκόμενων ατόμων, την κοινωνική λειτουργία των ομάδων, «την εδραίωση του δημοκρατικού πνεύματος και της αντιαυταρχικής παιδαγωγικής ιδεολογίας» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011: 380-383, Καψάλης & Νημά, 2008: 195, Φλουρής & Γιώτη, 2013β: 254).

Δεδομένης της σημασίας που έχει η διευθέτηση των μαθητών στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, αυτή μεγιστοποιείται ακόμη περισσότερο κατά τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ., όπου η διαμαθητική επικοινωνία, η συνεργασία, η διαπροσωπική επαφή, η εναρμόνιση των μαθητών και άλλες ακόμη κοινωνικές λειτουργίες των ομάδων είναι όχι μόνο απαραίτητες αλλά και επιβαλλόμενες. Αυτό συμβαίνει γιατί ο χορός από τη φύση του «απαιτεί» τη διάταξη χορευτικών ομάδων, τη δημιουργία χορευτικών σχημάτων, κύκλων και άλλα ακόμη χορευτικά πρότυπα –π.χ. αντικριστά, ζευγαρωτά κλπ- (Kassing & Jay, 2003: 173). Επομένως, ο Κ.Φ.Α. οφείλει να μεριμνήσει για την κατάλληλη ομαδοποίηση των μαθητών του, ανάλογα με τα επίπεδα των μαθητών, τον τύπο και τα χαρακτηριστικά του χορού, τη μουσική, το ρυθμό και άλλες μορφές αλληλεπίδρασης που απαιτούνται από τα χορευτικά δρώμενα του διδακτικού έργου.

## ***2.9. Δημιουργία κατάλληλου κλίματος και στρατηγικές διαχείρισης της τάξης***

Ο όρος «κλίμα της τάξης» αναφέρεται στην ψυχολογική ατμόσφαιρα της τάξης και στο συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο βιώνουν οι μαθητές τα όσα διαδραματίζονται στην τάξη. Παραπλήσιος είναι και ο όρος «οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης», ο οποίος παραπέμπει στις ενέργειες προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και συντονισμού του φυσικού και ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος. Οι ενέργειες αυτές αποβλέπουν στην εδραίωση πειθαρχίας, χωρίς την επιβολή βίας, στην εναρμόνιση των διαπροσωπικών σχέσεων, στην εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση, στην επίτευξη κοινών σκοπών, στη συλλογική εργασία και στην αύξηση της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας (Ματσαγγούρας, 2004, Κογκούλη, 2004, Ζμπάνιος & Γιαννακούρα, 2010, 2011, Koutrouba, 2012a, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013β, Koutrouba & Cristopoulos, 2015).

Αντίστοιχες απόψεις προτείνονται και από τους ειδικούς της Φ.Α. και του Ε.Π.Χ., οι οποίοι επισημαίνουν ότι απαιτείται ένα κλίμα αποδοχής, ενθάρρυνσης, ενθουσιασμού και διαμόρφωσης ευκαιριών για μάθηση με σκοπό να δημιουργούνται τα κατάλληλα συναισθήματα που προωθούν τη μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό συνιστάται να επαινείται η αξία της προσπάθειας, ιδιαίτερα στο χορό, να επικρατεί «ένα κλίμα δημιουργικής διάθεσης και κατάλληλης ενίσχυσης των μαθητών, καθώς και να τίθενται υψηλές προσδοκίες για την πρόοδο των μαθητών» (Παπαϊωάννου κ.ά. (2003: 79-87, Χατζηχαριστός, 2003: 46-47).

Ανάλογες απόψεις διατυπώνονται και από άλλους ειδικούς του χορού οι οποίοι προτείνουν στον Κ.Φ.Α. διάφορες στρατηγικές διαχείρισης της τάξης και δημιουργίας κατάλληλου κλίματος καθώς και δραστηριότητες όπως τις ακόλουθες:

- *«Να φθάσει έγκαιρα στην αίθουσα για να εγκλιματιστεί και να είναι έτοιμος.*
- *Να καθορίσει εάν η αίθουσα είναι καθαρή και ασφαλής για τους μαθητές που θα χορέψουν και εάν είναι άνετη από άποψη θερμοκρασίας.*
- *Να ελέγξει τα ηχεία, τα μεγάφωνα και γενικότερα τις υποδομές της αίθουσας χορού.*
- *Να παίξει δοκιμαστικά ορισμένα μουσικά και χορευτικά κομμάτια που ενδεχομένως δυσκολεύουν τους μαθητές.*
- *Να διδάξει με αποτελεσματικότητα το μάθημα της ημέρας»* (.Kassing & Jay, 2003: 177).

Μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες ο Κ.Φ.Α. θα καταφέρει να διατηρεί το κατάλληλο κλίμα στην τάξη, να διατηρεί μια άριστη διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία, ενώ ταυτόχρονα θα ενισχύει και θα ανατροφοδοτεί τις ενέργειες του χορού, κάνοντάς τους να αισθανθούν επιτυχία και σιγουριά στις προσπάθειές τους χωρίς να υπερτονίζει τα τυχόν λάθη τους.

### ***2.10. Κατανομή και αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου***

Στενά συνδεδεμένο με τη δημιουργία του κατάλληλου διδακτικού περιβάλλοντος είναι η κατανομή και αξιοποίηση του διδακτικού ή «ακαδημαϊκού» χρόνου, ο οποίος ενδέχεται να αποβεί σε βάρος του διδακτικού έργου αν δεν γίνει σωστός καταμερισμός των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Η άποψη αυτή τονίζεται ευρύτατα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία δεδομένου ότι η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου αποτελεί το «συνδετικό κρίκο που ενοποιεί όλες τις διδακτικές ενέργειες, ενώ συμβάλλει στη προώθηση της μάθησης» (Φλουρής, 1996: 265, Ματσαγγούρας, 1997: 185, Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009: 337, Φλουρής & Γιώτη, 2013: 260, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 695).

Η σωστή διαχείριση του διδακτικού χρόνου, ως μεταβλητή της διδασκαλίας, είναι μεγάλης σημασίας γιατί δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μην υπερβούν τα χρονικά περιθώρια του διδακτικού έργου, ενώ επιτρέπει τη σωστή κατανομή χρόνου σε όλες τις δραστηριότητες ή άλλες διαδικασίες της μάθησης που έχουν προγραμματιστεί. Οι λόγοι αυτοί καθιστούν το διδακτικό χρόνο έναν «αμειλικτό εχθρό» ή «βραχνά» των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των νεοδιορισμένων, ο οποίος περιορίζει και δυσχεραίνει την ευελιξία τους και πολλές φορές έχει ως αποτέλεσμα να μην ολοκληρωθεί η διδασκαλία και το μάθημα να παραμείνει μετέωρο (Φλουρής, 1996, Ματσαγγούρας, 1997, Παπαανδρέου, 2002, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013β).

Στην περίπτωση του Ε.Π.Χ. οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι ο χρόνος είναι ακόμη πιο σημαντικός γιατί απαιτείται να υπάρχει ο κατάλληλος «βηματισμός (pace) και ροή στον κάθε χορό, να έχουν χρονομετρηθεί από πριν οι δραστηριότητες και τα χορευτικά δρώμενα, οι ασκήσεις ζεστάματος, αλλά και οι νοητικές και χαλαρωτικές ασκήσεις» (Kassing & Jay, 2003: 173). Επιπρόσθετα, για τη σωστή κατανομή του χρόνου προτείνεται να διαφοροποιούνται οι συνθήκες των χορευτικών δρώμενων ανάλογα με το χορευτικό επίπεδο του κάθε μαθητή ώστε να επεκτείνονται σε όλη την τάξη. Παράλληλα, είναι πρακτικά χρήσιμο να έχει προεκτιμηθεί ο χρόνος που χρειάζεται να ενταχθούν οι όποιες προκλήσεις για τους προχωρημένους ή ταλαντούχους μαθητές -φιγούρες του πρωτοχορευτή, στα ζεύγη κ.λπ.- ώστε να μην σπαταλιέται ο πολύτιμος διδακτικός χρόνος σε βάρος όλων των μαθητών. Η διαφορετική αυτή συνθετότητα των χορευτικών δρώμενων, ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή, θα λειτουργήσει με τρόπο που αυξάνει τα περιθώρια επιτυχίας κατάκτησης του Ε.Π.Χ. από όλους τους μαθητές. Εξάλλου, υπάρχουν και οδηγίες που αφορούν το χρόνο για την εκμάθηση του Ε.Π.Χ. Για παράδειγμα στις οδηγίες του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναγράφονται τα χρονικά διαστήματα των Ε.Π.Χ. όπως π.χ. του καλαματιανού: «Ο διδάσκων δίνει το ρυθμό, μετρώντας τα βήματα συνδέοντας το μετρικό ρυθμό με τη μουσική» (προτεινόμενος χρόνος οχτώ λεπτά) (Δέρρη, 2007: 364). Στη συνέχεια του κύριου μέρους συστήνεται η εκτέλεση των βημάτων με συνοδεία μουσικής. Οι μαθητές χορεύουν σε κύκλο, ενώ ο διδάσκων παρέχει ανατροφοδότηση. Ως σημείο έμφασης ο διδάσκων επισημαίνει τα 12 βήματα, υπενθυμίζοντας «ότι ξεκινούν με το δεξί πόδι, στο 7<sup>ο</sup> το δεξί στη διάσταση, στο 8<sup>ο</sup> το αριστερό πόδι πάνω από το δεξί σταυρωτά, κ.λπ.» (προβλεπόμενος χρόνος 15 λεπτά) (Δέρρη, 2007: 364). Είναι ευνόητο ότι ο προβλεπόμενος χρόνος είναι ενδεικτικός και η κατανομή του εξαρτάται από το επίπεδο και την έφεση των μαθητών.

### **2.11. Επιλογή διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών**

Η επιλογή των μεθόδων, στρατηγικών ή στυλ διδασκαλίας πραγματοποιείται με βάση διάφορα κριτήρια ανάμεσα στα οποία είναι η φύση και η διάρθρωση του γνωστικού αντικειμένου, η ιεράρχηση των σκοπών και στόχων, η ηλικία, τα επίπεδα, τα μαθησιακά και λοιπά χαρακτηριστικά των μαθητών, ο διδακτικός χρόνος, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και άλλα. Επιπρόσθετα, η πλειονότητα των ειδικών υποστηρίζει ότι η επιλογή των μεθόδων, στρατηγικών και στυλ οφείλει να γίνεται από όλο το φάσμα των διδακτικών προσεγγίσεων γιατί όλες οι μέθοδοι έχουν τη δική τους «αξία» (Τριλιανός, 2003, Εμμανουήλ, 2004, Διγγελίδης, 2007, Λυκεσάς & Κουτσούμπα, 2008, Καψάλης & Νημά, 2008, Joyce, Weil & Calhoun 2009, Χριστιάς, 2009, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013).

Υπάρχει μια πληθώρα μεθόδων, στρατηγικών και διδακτικών στυλ που έχουν στη διάθεσή τους να εφαρμόσουν οι Έλληνες Κ.Φ.Α. κατά τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ.

Τέτοιου είδους διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην ελληνική βιβλιογραφία περιλαμβάνουν: το παράγγελο, η πρακτική διδασκαλία, ο υπαινιγμός (cueing), το μέτρημα (counting), το τραγούδι, τα παλαμάκια, οι ψευδολέξεις, τα σήματα, η οπτικοποίηση (imagery) (ανατομική, εικονική, κίνησης), οι στρατηγικές «από τα κάτω», οι στρατηγικές «από τα πάνω», η «άμεση και η έμμεση μέθοδος» και άλλες (Moston & Ashworth, 1997: 282-284, Kassing & Jay, 2003: 69, Δήμας, 2004: 117-119, Ζουνηχιά, 2000: 176-180, Παπαϊωάννου κ.α., 2003: 143-170, Χατζηχαριστός, 2003: 38-51, Εμμανουήλ, 2004: 46, Διγγελίδης, 2007: 16). Οι διδακτικές μέθοδοι που έχουν κατά κόρον κυριαρχήσει στη χώρα μας είναι η «ολική – μερική, η μερική – ολική – μερική», η «προσθετική μέθοδος» (add – on method) και η «μιμητική μέθοδος», κατά την οποία ο δάσκαλος επιδεικνύει όλο το χορό και οι μαθητές παρατηρούν και επιχειρούν να τον «αποτυπώσουν» μέσα από τις επαναλήψεις (Δήμας, 2004: 117-119).

Αυτό που έχει μεγάλη σημασία στον Ε.Π.Χ. –όπως βέβαια και σε όλα τα μαθήματα– είναι το γεγονός ότι οι Κ.Φ.Α. οφείλουν να επιλέγουν εναλλακτικές μεθόδους και στρατηγικές που να εναρμονίζονται ή είναι σύμφυτες προς έναν τύπο χορού, ενώ ταυτόχρονα η διδακτική μέθοδος οφείλει να ταιριάζει και με άλλα εγγενή χαρακτηριστικά του χορού–όπως π.χ. με την κίνηση, τη μουσική, το ρυθμό, τα βήματα, το χρόνο κλπ (counting the music) (Kassing & Jay, 2003: 58).

### ***2.12. Επιλογή εκπαιδευτικών μέσων, υλικών, οργάνων και άλλα συναφή***

Ως γνωστό τα μέσα της διδασκαλίας (instructional media) προωθούν τις μαθησιακές διαδικασίες, διεγείρουν το ενδιαφέρον, δημιουργούν κίνητρα στους μαθητές και γενικά υποβοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διεξάγουν με πληρότητα το έργο τους. Ταυτόχρονα, τα μέσα διδασκαλίας στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς να υλοποιούν τις διδακτικές τους ενέργειες, συμβάλλουν στην κατάλληλη δόμηση/διάρθρωση ή «αρχιτεκτονική» του μαθήματος, ενώ συμπληρώνουν το διδακτικό έργο, ώστε να επιτευχθούν με αποτελεσματικότητα οι σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας. Τα διδακτικά μέσα είναι ποικίλα και περιλαμβάνουν εκτός από τον προφορικό λόγο, «τα συμβολικά μέσα (έντυπα και βιβλία), τα οπτικά μέσα (σχεδιαγράμματα, εικόνες, χάρτες, κ.λπ.), τα ακουστικά (ηχογραφήσεις, ράδιο κ.λπ.), τα φυσικά αντικείμενα (φυτά, ζώα κ.λπ.), τα χρηστικά μέσα εργασίας (εργαλεία, όργανα, κ.λπ.), τα υλικά κατανάλωσης (χαρτικά, τετράδια, ποικίλα υλικά)» και άλλα (Gagne & Briggs, 1979: 172, Πηγιάκη, 2004: 157-158, Καψάλης & Νημά, 2008: 240, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 517-518). Τα μέσα αυτά έχουν το πλεονέκτημα να συγκεντρώνουν την προσοχή των μαθητών, να συμβάλουν στην κατανόηση και στην «κωδικοποίηση» των πληροφοριών και γνώσεων καθώς και στην κατάκτηση των δεξιοτήτων των μαθητών.

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να εναρμονίζεται η επιλογή των μέσων με τις διδακτικές ενέργειες και το διδακτικό περιβάλλον, λόγος για τον οποίο ορισμένες φορές οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μην αρκούνται στα έτοιμα διδακτικά υλικά αλλά να

ενθαρρύνονται στο να σχεδιάζουν/κατασκευάσουν τα δικά τους. Με τον τρόπο αυτό τα χειροποίητα υλικά και μέσα ανταποκρίνονται καλύτερα «στις ιδιαίτερες διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες καθώς και στην κουλτούρα της τάξης τους» (Gagne & Briggs, 1979: 173-174, 195, Πηγιάκη, 2004: 158-159).

Η κατασκευή των υλικών από τον εκπαιδευτικό ισχύει σε μεγάλο βαθμό στην περίπτωση της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. όπου το περιεχόμενο των βιβλίων του μαθητή, του καθηγητή αλλά και του Π.Σ. δεν περιλαμβάνουν επαρκή στοιχεία για τον κάθε χορό, ενώ οι οδηγίες για τη μεθόδευση της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. και την επιλογή των εκπαιδευτικών/διδακτικών μέσων είναι ελάχιστες. Οι λόγοι αυτοί απαιτούν από τους Κ.Φ.Α. να αναλάβουν ευθύνες για τη συλλογή πληρέστερων πληροφοριών ως προς τον κάθε χορό, να προγραμματίσουν τη μεθόδευσή του και να σχεδιάσουν ή/και να επιλέξουν κατάλληλα υλικά, όπως CD, κασετόφωνα, παραδοσιακές ενδυμασίες, στολές, μουσικά όργανα, βίντεο προβολής και άλλα συναφή. Βέβαια, η μεγάλη σημασία των μέσων και υλικών καθώς και η σημαντικότητα της καταλληλότητάς τους, δεν αίρουν τη σπουδαιότητα του ρόλου του ίδιου του εκπαιδευτικού ούτε καταργούν το κύρος, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του.

### ***2.13. Επιλογή δραστηριοτήτων για την εκμάθηση του χορού με ή χωρίς μουσική***

Ο βασικός ρόλος των δραστηριοτήτων είναι να «μεσολαβήσουν» για να πραγματοποιηθεί η διευκόλυνση κατάκτησης των στόχων που έχουν διατυπωθεί από το γνωστικό, το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων μάθησης οφείλει να εναρμονίζεται με τις αντίστοιχες διδακτικές προσεγγίσεις και να στηρίζεται στα επίπεδα, στην ετοιμότητα και τους ρυθμούς ωρίμανσης των μαθητών στους οποίους απευθύνεται.

Οι συνθήκες αυτές είναι απαραίτητες για τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ. όχι μόνο γιατί οι μαθητές βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα, αλλά γιατί υπάρχει διαφορετικός βαθμός δυσκολίας αλλά και προτίμηση στον έναν ή τον άλλο χορό. Μια χρήσιμη δραστηριότητα είναι να επιλέγεται η διεξαγωγή ενός απλού και δημοφιλούς χορού που εμπίπτει στις δυνατότητες της πλειονότητας των μαθητών διαδικασία που παρέχει την ευκαιρία να πετύχουν την εκμάθησή του. Στη συνέχεια η δραστηριότητα αυτή μπορεί να επεκταθεί μέχρι το σημείο που η πλειονότητα των μαθητών συναντά δυσκολία κατά την εκτέλεση του χορού. Η πρόταση αυτή έχει μεγάλη πρακτική αξία γιατί ωθεί τους εκπαιδευτικούς «να αρχίσουν με συλλογικές ή ομαδικές εργασίες στις οποίες η συμμετοχή είναι μεγάλη και όταν παρουσιαστούν δυσκολίες στην ολομέλεια μπορεί να ακολουθήσει εξατομίκευση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις ανάγκες, τις ελλείψεις και αδυναμίες των μαθητών» (Pangrazi, 1999: 64 - 65).

Ανάμεσα στις ποικίλες διαδικασίες επιλογής για τους Κ.Φ.Α. κατά τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ. είναι να εναλλάσσουν και να κλιμακώνουν διάφορες δραστηριότητες με ή

χωρίς μουσική. Οι δραστηριότητες αυτές για παράδειγμα μπορεί να εναλλάσσονται ανάλογα με τις δυνατότητες, τα επίπεδα και τις κλίσεις των μαθητών, ενώ το σύνολο της τάξης μπορεί να συμμετέχει σε πολλές δραστηριότητες με παλαμάκια, με ρυθμό, νιώθοντας τη μελωδία, αρθρώνοντας την εκμάθηση στίχων, κατακτώντας τα μουσικά μέτρα, τα χορευτικά μοτίβα και το ύφος, ενώ στη συνέχεια μπορεί να διεξαχθεί η εκτέλεση του χορού και να ακολουθήσει η επανάληψή του. Επομένως, ο σχεδιασμός ποικίλων και εναλλακτικών ομαδικών δραστηριοτήτων συμβάλει στην επιτυχία των ατομικών μαθησιακών έργων, στην επίτευξη των στόχων και στη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές ώστε να είναι σε θέση να κατακτούν σταδιακά τον Ε.Π.Χ.

#### ***2.14. Δημιουργία και διαφοροποίηση του κατάλληλου διδακτικού μαθησιακού περιβάλλοντος σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών***

Σύμφωνα με διάφορους ειδικούς η διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας απευθύνεται στην ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών, ικανοτήτων, επιπέδων και ενδιαφερόντων των μαθητών. Είναι μια διδακτική φιλοσοφία που στηρίζεται στο σεβασμό της διαφορετικότητας και της πολυμορφίας των ανθρώπων, ενώ παράλληλα κάνει δεχτή τη διαφορετική αφετηρία από την οποία έχουν ξεκινήσει οι μαθητές. Οι διδακτικές, μαθησιακές και αξιολογικές διαδικασίες διεξάγονται με τρόπους που συμπληρώνουν και καλύπτουν τα τυχόν κενά των μαθητών, χωρίς να «ποινικοποιούνται για τα γνωστικά και λοιπά ελλείμματά τους». Για το σκοπό αυτό το διδακτικό-μαθησιακό περιβάλλον διαρθρώνεται με τρόπο που η διδακτέα ύλη οικοδομείται πάνω στην υπάρχουσα υποδομή των γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών, ενώ οι διδακτικές μέθοδοι, οι πηγές, οι δραστηριότητες, η κατανομή του διδακτικού χρόνου, τα μέσα, η αξιολόγηση και άλλα διαδικαστικά έργα «προσαρμόζονται στις γνωστικές, κοινωνικές, ψυχολογικές και πολιτισμικές και ανάγκες των μαθητών» (Κοσσυβάκη, 2002: 115, Παπαϊωάννου κ.ά., 2003: 107, Tomlinson, 2004:120, 2015:18-20, Κουτσελίνη, 2006: 48-49, 50, Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015: 107-112, Κασσωτάκης & Φλουρή, 2013: 355-356, Φλουρή & Γιώτη, 2013<sup>α</sup>: 169-173).

Ο σχεδιασμός του διδακτικού περιβάλλοντος κατά τη διδασκαλία του Ε.Π.Χ. είναι απόλυτα αναγκαίος για να δημιουργήσει ένα κλίμα αντιμετώπισης των διαφορετικών χορευτικών αναγκών και επιπέδων που ευνοεί την αποδοτική εκμάθηση των χορών και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Για το σκοπό αυτό ο κάθε Ε.Π.Χ. οφείλει να αναλύεται σύμφωνα με τις συνθήκες μάθησης και τις πολιτισμικές του ιδιαιτερότητες, ενώ πρέπει να ληφθεί μέριμνα για την αντίστοιχη κατάρτιση των ψυχοκινητικών ικανοτήτων και του προσωπικού συντονισμού του κάθε παιδιού. Παράλληλα, οι όποιες προτεινόμενες διδακτικές μέθοδοι και εναλλακτικές δραστηριότητες καθώς και τα πληροφοριακά στοιχεία για τον κάθε Ε.Π.Χ. οφείλουν να προσαρμόζονται στα μέτρα των μαθητών. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, οι



Κ.Φ.Α. οφείλουν να διαφοροποιούν όλες τις προτεινόμενες διαδικασίες «σύμφωνα με τα επίπεδα, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις επιδόσεις των μαθητών, ώστε να ελαχιστοποιείται ο βαθμός δυσκολίας του Ε.Π.Χ. και να καλλιεργείται το συνεχές ενδιαφέρον τους στο παρόν και στο μέλλον» (Παπαϊωάννου κ.ά., 2003: 161, 163, Διγγελίδης, 2007: 20-21).

### **2.15. Σχεδιασμός «εργαλείων» ή «οργάνων» αποτίμησης των διδακτικών στόχων**

Μία από τις τελευταίες, αλλά πολύ σημαντικές διαδικασίες σχεδιασμού της διδασκαλίας, αφορά στη δημιουργία των κατάλληλων «εργαλείων», τεστ ή «οργάνων» αποτίμησης του διδακτικού έργου. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαμορφώσουν τα κατάλληλα κριτήρια και να αναπτύξουν τις ανάλογες πρακτικές, ώστε να διεξάγουν συστηματικά τον έλεγχο της αξιολόγησης ή αποτίμησης, η οποία συνιστά ένα αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας όλων των μαθημάτων (Zbainos & Hallam, 2002<sup>α</sup>, 2002<sup>β</sup>).

Βέβαια, η συνθετότητα που χαρακτηρίζει τον Ε.Π.Χ., απαιτεί το σχεδιασμό ποικίλων εργαλείων αποτίμησης και σε διαφορετικούς τομείς για να καθοριστούν ποιες επιδόσεις των μαθητών αναπτύχθηκαν και με ποια προτεραιότητα, αφού ο χορός δεν είναι μόνο κίνηση αλλά συνίσταται και από άλλα στοιχεία όπως έχει προαναφερθεί. Οι Κ.Φ.Α. μπορούν να επιλέξουν ή να επινοήσουν εργαλεία αποτίμησης για να αξιολογήσουν τους στόχους της διδασκαλίας από όλους τους τομείς, χρησιμοποιώντας μια σύνθεση μορφών γραπτών - όπως π.χ. το σωστό ή λάθος, το ταίριασμα προτάσεων- και πρακτικών τεστ - βιντεοπαρουσιάσεις, χορευτικές εκδηλώσεις- και άλλα συναφή.

Αυτό που θεωρούμε απαραίτητο είναι να γίνει προσπάθεια να σχεδιαστούν ή να επιλεγούν τεστ για όλους τους τομείς του Ε.Π.Χ. έτσι, ώστε να ελεγχθεί όλο το φάσμα των επιδιωκόμενων γνώσεων, στάσεων-αξιών και κινητικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, για το γνωστικό τομέα μπορεί να σχεδιαστεί ένα γραπτό τεστ, (δοκίμιο, πολλαπλής επιλογής ή άλλο), με το οποίο θα διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό κατακτήθηκαν οι πληροφορίες και γνώσεις που αφορούν στην ιστορική προέλευση ενός Ε.Π.Χ. Για την εξακρίβωση στάσεων ή/και αξιών (του συναισθηματικού τομέα), μπορεί να προγραμματιστεί η δυνατότητα επιλογής, εκτίμησης ή/και ταύτισης με συγκεκριμένες πολιτισμικές αξίες των μαθητών, μέσα από την προβολή μιας βιντεοπαρουσίασης ενός τοπικού ή εθνικού χορού, στο πλαίσιο της οποίας θα δικαιολογήσουν οι μαθητές τους λόγους εκτίμησής τους για το συγκεκριμένο χορό. Για τον ψυχοκινητικό τομέα μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να παρουσιάσουν, να εκτελέσουν ή/και να επιδείξουν έναν τοπικό ή εθνικό Ε.Π.Χ. όπως διδάχτηκε στην τάξη ή κάτι ανάλογο.

Ο σχεδιασμός μιας ποικιλίας τεστ από όλους τους τομείς μάθησης υποβοηθά τους Κ.Φ.Α. να διεξαγάγουν μια ολιστική αποτίμηση του φάσματος των ικανοτήτων (π.χ.

πληροφορίες-γνώσεις, στάσεις-αξίες και ψυχοκινητικές δεξιότητες) που κατέκτησαν οι μαθητές σε πολλαπλά επίπεδα του Ε.Π.Χ..

### **2.16. Διαπιστωτικός επανέλεγχος των συνθηκών/καταστάσεων για την υλοποίηση της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ.**

Αφού ολοκληρωθεί ο συνολικός ωριαίος προγραμματισμός οι Κ.Φ.Α. οφείλουν να προβούν σε έναν επανέλεγχο όλων των διδακτικών παραμέτρων που έχουν σχεδιαστεί μέχρι το σημείο αυτό. Ο επανέλεγχος μπορεί να περιλαμβάνει τη δοκιμαστική εφαρμογή του προτεινόμενου σχεδίου του μαθήματος σε πραγματικό χρόνο, την επιθεώρηση της υλικοτεχνικής υποδομής της τάξης, την εφικτότερη εφαρμογή των μεθόδων που έχουν επιλεγεί καθώς και αν ανταποκρίνονται οι δραστηριότητες, οι ασκήσεις αξιολόγησης και άλλες ακόμη διαδικασίες.

Στο πλαίσιο του διαπιστωτικού επανέλεγχου για τις συνθήκες ή καταστάσεις της διδασκαλίας οι Κ.Φ.Α. εξακριβώνουν ότι όλα τα διαδικαστικά έργα που έχουν προταθεί ανταποκρίνονται στον πραγματικό χρόνο της τάξης (45 λεπτά). Βέβαια, σε περίπτωση που διαπιστωθούν ελλείψεις, κενά, ατέλειες ή τυχόν εμπόδια, οι Κ.Φ.Α. οφείλουν να ενεργήσουν έγκαιρα, ώστε να γίνουν οι ανάλογες τροποποιήσεις της προτεινόμενης διδασκαλίας. Ο επανέλεγχος αυτός θεωρείται απαραίτητος επειδή η φύση της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. έχει ιδιαιτερότητες, όπως το «να παιχτούν τα αντίστοιχα κομμάτια της μουσικής, να δοκιμαστούν οι χορευτικές κινήσεις και οι μέθοδοι που έχουν προγραμματιστεί, να γίνει παρουσίαση των χορών, να διερευνηθούν οι προϋποθέσεις της ατομικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιολόγησης στο πλαίσιο μιας ενθαρρυντικής ατμόσφαιρας που δεν θα απειλεί τους μαθητές» (Weiss, 1991, αναφ. στους Παπαϊωάννου κ.ά., 2003: 246, Kassing & Jay 2003: 174-177).

### **3. Διδακτικό στάδιο: Υλοποίηση και εξέλιξη της διδασκαλίας - Διδακτικές ενέργειες και στρατηγικές**

Ο σχεδιασμός που έγινε μέχρι το βήμα αυτό αφορούσε την προετοιμασία των κυριότερων παραμέτρων της διδασκαλίας του προδιδακτικού σταδίου, η αξιοποίηση των οποίων συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχία του διδακτικού έργου. Ωστόσο, παραμένει ανοιχτό το θέμα της εφαρμογής των διδακτικών ενεργειών ή στρατηγικών μέσω των οποίων θα πραγματοποιηθεί η υλοποίηση ή εκτέλεση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των μαθητών.

Η υλοποίηση της διδασκαλίας ή το «διδακτικό στάδιο» περιλαμβάνει διάφορα βήματα ή στάδια -γνωστά και ως «διδακτικές ενέργειες» (instructional events)- τα περισσότερα από τα οποία έχουν ήδη προγραμματιστεί και υλοποιούνται στη φάση αυτή. Εξάλλου, η διδασκαλία ορίζεται ως το σύνολο των προγραμματισμένων διδακτικών ενεργειών που διεξαγάγει ο εκπαιδευτικός με μια λογική και χρονική σειρά, οι

οποίες αποβλέπουν στο να διευθετηθούν κατάλληλα οι συνθήκες διδασκαλίας ώστε να πραγματοποιηθεί η μάθηση όλων των μαθητών (Gagne, 1977, Φλουρής, 2005, Καψάλης & Νημά, 2008, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013β, Flouris, Manrououlos, Spiridakis, 2016). Οι διδακτικές ενέργειες (instructional events), η επιμόρφωση των οποίων έγινε από τον Gagne είναι οι εξής: «*Η διέγερση της προσοχής και η πληροφόρηση των μαθητών σχετικά με τους στόχους του μαθήματος, η ανάκληση της προηγούμενης συναφούς μάθησης, η παρουσίαση της διδακτέας ύλης και η παροχή καθοδήγησης στη μάθηση, η πρόκληση της εκτέλεσης των ενεργειών του μαθητή, η αύξηση της συγκράτησης, η μεταφορά της μάθησης ή γενίκευση, η επίδειξη της μάθησης – παροχή ανατροφοδότησης*» (Gagne, 1977: 68-70, Φλουρής, 1995: 128-137, Τριλιανός, 2003: 220-223).

Η υλοποίηση των διδακτικών ενεργειών του Gagne, έχουν συμπτυχθεί από ορισμένους ειδικούς ώστε να προσαρμόζονται στα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας. Οι διδακτικές αυτές ενέργειες είναι οι εξής: «*η εισαγωγή ή έναρξη του μαθήματος*», στο πλαίσιο των οποίων διεξάγονται η «*διέγερση του ενδιαφέροντος και η προσέλκυση της προσοχής των μαθητών*», η «*πληροφόρηση των μαθητών για τους στόχους του μαθήματος, η παρουσίαση ενός συνοπτικού διαγράμματος ροής του μαθήματος*», ο «*έλεγχος για την ύπαρξη γνωστικών προαπαιτήσεων και η ανάκλησή τους*». Ακολουθεί η «*φάση επεξεργασίας*» κατά την οποία διεξάγονται η «*παρουσίαση της προς μάθηση ύλης*», η «*παροχή ευκαιριών για επιβεβαίωση της μάθησης και η αξιοποίηση της νέας γνώσης*» (Μαυρόπουλος, 2004: 74-79, 2013: 47-53, Καψάλης & Νημά, 2008: 304, 307, Φλουρής 2012β: 246, 250, Flouris, Manrououlos, Spiridakis, 2016: 47-48).

Στο σημείο αυτό οι Κ.Φ.Α. υλοποιούν τις διδακτικές ενέργειες που έχουν προγραμματίσει, οι οποίες δεν πρέπει να εκλαμβάνονται ως τυποποιημένες και άκαμπτες πράξεις, αλλά ως ευέλικτες διαδικασίες που προσαρμόζονται στους μαθητές και στις ποικίλες διδακτικές καταστάσεις. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό οι διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών να συμβάλουν στην προώθηση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, ενώ η διαδικασία αυτή οφείλει να υποστηρίζεται αντίστοιχα και από τους γονείς στο περιβάλλον του σπιτιού (Τζιώνα, Ζμπάινος, Καφφέ, 2016).

#### **4. Μεταδιδακτικό στάδιο: Αποτίμηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας**

Μετά την υλοποίηση της διδασκαλίας ακολουθεί το μεταδιδακτικό στάδιο στο πλαίσιο του οποίου διεξάγεται η διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία αφορά στη συστηματική αποτίμηση του πόσο καλά, σε ποιο βαθμό και σε ποιους τομείς κατέκτησαν οι μαθητές τους στόχους που τέθηκαν πριν από τη διδασκαλία (Φλουρής, 1996, 2005, Κασσωτάκης, 1995, 2013, Ζουνχιά, 2000, Zbainos & Hallam, 2002a,

Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Επιπρόσθετα η διδασκαλία θεωρείται επιτυχής όταν ένα αποδεκτό ποσοστό – 80% ή 90% – των μαθητών, έχει κατακτήσει τους επιδιωκόμενους στόχους της ενότητας που διδάχθηκε, διαδικασία που συμβάλλει στην ανατροφοδότηση της διδακτικής διαδικασίας, γνωστή και ως διαμορφωτική αξιολόγηση. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει τις ελλείψεις ή τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας του και συνειδητοποιεί «σε ποιο βαθμό οι διδακτικές αποφάσεις που πήρε (π.χ. επιλογή περιεχομένων, μέσων, μεθόδων διδασκαλίας κ.λπ.) συνέβαλαν στην επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας» (Μαυρόπουλος, 2004: 79, 2013: 82-83, Φλουρής & Γιώτη, 2013β: 264).

Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση του Ε.Π.Χ. αποτιμάται σε ποιο βαθμό οι μαθητές κατέκτησαν τις δεξιότητες επιτέλεσης του χορού, ενώ παράλληλα, παρέχεται ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με τις επιδόσεις τους. Η τελική αξιολόγηση από το άλλο μέρος εφαρμόζεται στο τέλος των διδακτικών ενοτήτων ή μονάδων (π.χ. τρίμηνο, εξάμηνο) και καταγράφονται «οι δεξιότητες, οι γνώσεις, οι στάσεις και αξίες που κατακτήθηκαν καθορίζοντας εάν οι μαθητές θα προχωρήσουν στο επόμενο επίπεδο του χορού» (Kassing & Jay, 2003: 144-145, Ζουνχιά, 2000: 208-215). Ταυτόχρονα, τα τεστ αποτίμησης μπορούν, εκτός από την κατάκτηση των στόχων, να επεκταθούν στην αποτίμηση του κλίματος της τάξης, της μαθησιακής διαδικασίας, του διδακτικού έργου, αλλά και στην αποδοτικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να εκτιμηθεί το συνολικό επίπεδο της τάξης (Kassing & Jay, 2003, Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010, Φλουρής & Γιώτη, 2013β).

Μια άλλη, ακόμη, προσπάθεια που κρίνεται αναγκαία στην περίπτωση του Ε.Π.Χ. είναι η διεξαγωγή της «αυθεντικής αξιολόγησης», στο πλαίσιο της οποίας αποτιμώνται ικανότητες και δεξιότητες από τον πραγματικό κόσμο. Μέσα από τη διαδικασία αυτή επινοούνται τρόποι μέσα από τους οποίους διαπιστώνεται ότι ο κάθε μαθητής μπορεί να εκτελέσει δραστηριότητες «που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο του χορού... και περιλαμβάνει ομαδικά projects, προφορικές εκθέσεις, κονσέρτα χορού, παρουσίαση ενός βίντεο, αξιολόγηση φακέλου (portfolio – processfolio), όπως φωτογραφίες, προγράμματα, ομαδικές χορευτικές εκδηλώσεις, ρόλοι επιτέλεσης χορών, κ.λπ. καθώς και γραπτά τεστ» (Kassing & Jay, 2003: 149). Η διεξαγωγή της αυθεντικής αξιολόγησης στην περίπτωση του Ε.Π.Χ. θεωρείται πιο «αντικειμενική και συνεπής, λόγω του ότι τα κριτήρια και οι «δείκτες» (benchmarks), μέσω των οποίων θα αποτιμηθεί η πρόοδος των μαθητών είναι σαφέστερα και οι μαθητές αποκτούν επίγνωση ως προς τις απαιτήσεις του κάθε χορού, ενώ παρέχεται άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με τις επιδόσεις τους στο χορό» (Kassing & Jay, 2003: 150).

#### ***4.1. Ανάλυση των επιμέρους διαδικαστικών έργων κατά τη διδακτική προσέγγιση: Αναζήτηση αιτίων για αναδιάρθρωση και διεξαγωγή της αναθεωρημένης διδασκαλίας***

Το μεταδιδασκτικό αυτό στάδιο είναι το τελευταίο της συνολικής διαδικασίας και κρίνεται απαραίτητο γιατί επιδιώκει να αναλύσει και να αξιοποιήσει τα στοιχεία που προέκυψαν από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αν διαπιστωθεί ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών – 80% ή 90% - κατέκτησε τους στόχους του ωριαίου μαθήματος και στους τρεις τομείς-γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό- η διδασκαλία ολοκληρώνεται και ο εκπαιδευτικός θα προχωρήσει στο επόμενο διδακτικό έργο, δηλαδή, στον προγραμματισμό και διδασκαλία ενός επόμενου Ε.Π.Χ.

Αν, όμως, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών δεν κατέκτησε τους στόχους ο εκπαιδευτικός οφείλει να προβεί σε ορισμένες ενέργειες όπως: α) τη διάγνωση των αιτίων της μη κατάκτησης των στόχων από τους μαθητές –που ορισμένοι αποκαλούν «αποτυχία»-, β) τον ανασχεδιασμό της διδασκαλίας, γ) και τη διεξαγωγή της αναθεωρημένης διδασκαλίας προσαρμοσμένη και βελτιωμένη στα νέα δεδομένα (Φλουρής, 1996, Φλουρής, 2012β, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Μαυρόπουλος, 2013, 2016).

Στο στάδιο αυτό, που συχνά αποκαλείται και αναστοχαστικό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξετάσει τις κυριότερες παραμέτρους και διαδικασίες της διδασκαλίας που προγραμματίσει για τη συγκεκριμένη τάξη. Για το σκοπό αυτό ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να εντοπίσει ποιες διαδικασίες ή παράγοντες δυσκόλεψαν τους μαθητές και αναζητά τα αίτια της δυσλειτουργίας τους. Η ανάλυση των επιμέρους στοιχείων της διδασκαλίας του μαθήματος είναι χρήσιμη γιατί θα συλλεχθούν αξιολογικά στοιχεία που θα χρησιμεύσουν ανατροφοδοτικά και ενισχυτικά στον ανασχεδιασμό και την αναθεωρημένη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Με βάση τα στοιχεία αυτά ανασχεδιάζεται το μάθημα ή ένα μέρος του και αναδιρθώνεται η διδασκαλία, ώστε να διδαχθεί εκ νέου βελτιωμένη, κατάσταση που θα συμβάλει στην αναβάθμιση του μαθήματος, ενώ θα εμπλουτίσει τη διορατικότητα και εμπειρία του εκπαιδευτικού (Kassing & Jay, 2003, Μαυρόπουλος, 2004, 2006, 2016, Zbainos & Hallam, 2002a, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013β).

Σύμφωνα με τις παραπάνω διαδικασίες ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν διατύπωσε τους στόχους στο επίπεδο των μαθητών ή όχι, αν έκανε σωστή κατανομή του χρόνου διδασκαλίας, αν διευθέτησε ορθά τα διαδικαστικά έργα της διδασκαλίας και αν εφάρμοσε τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους ή στρατηγικές που ταίριαζαν με το προφίλ των μαθητών. Αναλύοντας τα αίτια της μη κατάκτησης των στόχων ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να εντοπίσει, επίσης, ότι υπήρχαν κενά ή προαπαιτούμενες γνώσεις στους μαθητές, τις οποίες δεν έλαβε επαρκώς υπόψη του. Ενδέχεται, ακόμη,

ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να μην βρίσκονταν σε καλή ψυχολογική κατάσταση, ή να ήταν ελλιπώς προετοιμασμένος. Επιπρόσθετα ένας άλλος λόγος θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι οι μαθητές είχαν, ενδεχομένως, αρνητική στάση προς το μάθημα ή χαμηλή αυτοεκτίμηση ή να υπήρχαν άλλοι ακόμη λόγοι (Μαυρόπουλος, 2004, 2013, 2016, Φλουρής, 1995, Φλουρής, 2012β, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, Φλουρής & Γιώτη, 2013β).

Στο πλαίσιο αυτών των διαδικασιών, οι Κ.Φ.Α. οφείλουν να εξετάζουν και να αναλύουν όλες τις παραπάνω καταστάσεις και διαδικασίες του μαθήματος για τον Ε.Π.Χ., ώστε να εντοπίζονται τα αίτια της τυχόν δυσλειτουργίας του. Στη συνέχεια το μάθημα οφείλει να ανασχεδιάζεται και να αναθεωρείται με βάση τα στοιχεία αυτά και να διδάσκεται εκ νέου βελτιωμένο και προσαρμοσμένο, ακόμα περισσότερο, στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού προτείνεται από ορισμένους να συμπληρώνεται ένα «*πρωτόκολλο αυτό-ανάλυσης του εκπαιδευτικού*», το οποίο να συντάσσεται με βάση την ανάλυση της «βιντεοσκόπησης της διδασκαλίας των χορών», η οποία μπορεί να γίνεται σε ορισμένα μαθήματα κατά καιρούς. Η ανάλυση αυτή της βιντεοσκόπησης θα καταδείξει τις σχετικές λεπτομέρειες σχετικά με τις «αλληλοεπιδράσεις των μαθητών στο χορό, το πώς προσέλαβαν την παρουσίαση του μαθήματος και την όλη διδακτική – μαθησιακή κατάσταση κατά τη διάρκεια του κάθε χορού» (Kassing & Jay, 2003: 177).

Κλείνοντας επισημαίνουμε ότι η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση επιχείρησε να αποσαφηνίσει ότι η διδασκαλία του Ε.Π.Χ. συνιστά ένα πολύπλοκο εγχείρημα «τέχνης και επιστήμης» που δεν περιορίζεται στην τυφλή εφαρμογή συγκεκριμένων τυποποιημένων τεχνικών ή μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες έχουν υπερτιμηθεί ως πανάκεια στη χώρα μας. Εκτιμούμε ότι η εν λόγω πρόταση καλύπτει ένα κενό της ελληνικής βιβλιογραφίας γύρω από το θέμα αυτό, αφού συνιστά μια ολιστική προσέγγιση και ένα νέο σκεπτικό για μια εναλλακτική μεθοδολογική πρόταση διδασκαλίας του Ε.Π.Χ. στη χώρα μας. Ταυτόχρονα, συμβάλει δυνητικά και ουσιαστικά στη δημιουργία προϋποθέσεων για τον αναστοχασμό, τη συνεχή αυτοβελτίωση και αυτοπέρβαση του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής. Σε τελευταία ανάλυση, ο συστηματικός σχεδιασμός και η επιστημονική διδακτική προσέγγιση του ελληνικού παραδοσιακού χορού, όπως αρθρώθηκε στο παρόν άρθρο, αυξάνει τις πιθανότητες διασφάλισης της επιτυχούς έκβασης του διδακτικού έργου. Επιπρόσθετα, δεν παρεμποδίζει την ευελιξία, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, τον αυτοσχεδιασμό, την πείρα και τη διαίσθηση του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, για την καλλιέργεια ενός κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης, τον διαρκή μετασχηματισμό και εξέλιξη της διδασκαλίας του Ε.Π.Χ.

## Βιβλιογραφία

- Βαβρίτσας, Ν. (2008) *Παραδοσιακοί Χοροί και η Διδασκαλία τους: Ρυθμοκινητική Ανάλυση και Ρυθμική Αρίθμηση – Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, Τ.Ε.Φ.Α.Α.* Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Brophy, J. & Good, T. (1986) Teacher Behavior and Student Achievement. In Wittrock M. (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (77-165). New York: McMillan.
- Caine, R. & Caine, G. (1994) *Making Connections*. New York: Innovating Learning Publishing.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008) *The Dynamics of Educational Effectiveness. A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. London: Routledge.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2010) Explaining Stability and Changes in School Effectiveness by Looking at Change in the Functioning of School Factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (4), 409-427.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2012) *Improving Quality in Education. Dynamic Approaches to School Improvement*. London: Routledge.
- Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, Ε. (2009) *Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση από το 1914 έως Σήμερα*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ.
- Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, Ε. (2016) *Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Δέρρη, Β. (2007) *Η Φυσική Αγωγή στην Αρχή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα: Σκοποί-Στόχοι-Επιδιώξεις*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Δήμας, Η. (2004) *Λαϊκή Μουσικοχορευτική Παράδοση: Χορευτικές Συνήθειες των Φοιτητών-τριών της Ελλάδας*. Αθήνα: Art Work.
- Διγγελίδης, Ν. (2007) *Το Φάσμα των Μεθόδων Διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Εμμανουήλ, Κ. (2004) *Μέθοδοι Διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Eisner, E.W. (1999) Educational Reform and the Ecology of Schooling. In A. Ornstein & L. S. Behar-Horevstein (Eds.). *Contemporary Issues in Curriculum* (pp. 403-415). Boston: Allyn & Bacon.
- Zimmer, R. (2007) *Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής: Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης*. Αθήνα: Αθλότυπο.
- Ζμπάνιος, Δ. (2004) Ανάπτυξη της Τριαρχικής Νοημοσύνης Μέσω Σχολικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών: Διεθνή Ερευνητικά Δεδομένα και η Ελληνική Πραγματικότητα, *Παιδαγωγικός Λόγος*, (2), 105-120.

- Ζμπάινος, Δ. (2009) Αναλυτικά Προγράμματα για Καλλιέργεια της Τριαρχικής Νοημοσύνης στους Μαθητές Γυμνασίου: Η Περίπτωση του Μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας. Ανακοίνωση στο ΙΓ΄ Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο: Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία, Ιωάννινα.
- Ζμπάινος, Δ. (2011α) Αξιολόγηση της Δημιουργικότητας, της Αναλυτικής και της Πρακτικής Σκέψης Εφήβων Μαθητών στο Πλαίσιο του Σχολικού Προγράμματος. Ανακοίνωση στο 13ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας (ΕΛ.Ψ.Ε), Αθήνα.
- Ζμπάινος, Δ. (2011β) «Από το «Δ.Ε.Π.Π.Σ.» στο «Νέο Σχολείο» και η Πρόταση της Θεωρίας της Τριαρχικής Νοημοσύνης». Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Ζμπάινος, Δ. & Γιαννακούρα, Α. (2010) Η Αξιολόγηση του Σχολικού Κλίματος από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος*, (3), σ.σ. 43-60.
- Ζμπάινος, Δ. & Γιαννακούρα, Α. (2011) Η Αξιολόγηση του Σχολικού Κλίματος από τη Σκοπιά Μαθητών Γυμνασίου: Μια Διερεύνηση σε Σχολεία της Αττικής. *Επιστήμες Αγωγής*, (3), σ.σ. 201-2018.
- Zbainos, D. & Hallam, S. (2002α) Grading in the Greek Primary School: Towards a Model of the Factors that Effect it. *Curriculum*, 22, (2), 52-62.
- Zbainos, D., & Hallam, S. (2002β) Greek Primary School Teachers' Descriptions of the Criteria and Practices they Adopt in Assessing Pupils' Academic Attainment. *Psychology of Education Review*, 26, (2), 29-36.
- Ζωγράφου, Μ. (2004) *Ο Χορός στην Ελληνική Παράδοση*. Αθήνα: Art Work.
- Ζουνχιά, Κ. (2000). *Φυσική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Προς τη Δια Βίου Άσκηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Flouris, G., Mavropoulos, A., Spiridakis, J. (2016) Personalizing a Science Unit in the Greek Curriculum for Optimal Quality Instruction and Learning Through the Use of Gardner's Theory of Multiple Intelligences. *International Journal of Education and Culture*, Dec. 2016, Vol. 5, Issues 3-4, pp.41-54.
- Gagne, R. (1977) *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. & Briggs, L. (1979) *Principles of Instructional Design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gardner, H. (2010) *Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθία.
- Hoffman, R.H., Hoffman, W. H. & Gray, J. M. (2010). Institutional Contexts and International Performance in Schooling: Comparing Patterns and Trends Over Time in International Surveys. *European Journal of Education*, 45, (1), 153-173.



- Jacobsen, D., Eggen, P. & Kauchak, D. (2009) *Μέθοδοι Διδασκαλίας*. (επιμ. Μ. Σακκελαρίου & Μ. Κόνσολας – Μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη) Αθήνα: Ατραπός.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2009) *Διδακτική Μεθοδολογία: Διδακτικά Μοντέλα*. Αθήνα: Ίων.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013) *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραντζής, Ι. (2007) *Εφαρμογές των Αρχών της Μάθησης στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρφής, Β. & Ζιάκα, Μ. (2009) *Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός στην Εκπαίδευση: Προτάσεις Διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Βιβλιοδιάπλους.
- Kassing, G. & Jay, D. (2003) *Dance Teaching Methods and Curriculum Design*. UK: Human Kinetics.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013) *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013) *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες Απόψεις για τις Θεωρίες Μάθησης και τη Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α. & Νημά, Ε. (2008) *Σύγχρονη Διδακτική* (2<sup>η</sup> έκδ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κογκούλη, Ι. (2004) *Η Σχολική Τάξη ως Κοινωνική Ομάδα και η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002) *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για Μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτρούμπα, Κ. (2000) *Βασικές Αρχές Διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Koutrouba, K. (2012a). Student Misbehaviour in Secondary Education: Greek Teachers' Views and Attitudes. *Educational Review*, 65, (1), 1-19.
- Koutrouba, K. (2012b) A Profile of Effective Teacher: Greek Secondary Teachers' Education Perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35, (3), 359-374.
- Koutrouba, K. & Christopoulos, I. (2015) Cooperative Learning Effectiveness in the Bureaucratic School: Views of Greek Secondary Education Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 12, (2), 64-88.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006) *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. & Πυργιωτάκης, Ι. (2015) *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.

- Κρίκας, Ε. (2007) Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών : Ανάπτυξη, Εφαρμογή και Αποτίμηση της Διαδικασίας Αξιολόγησης του Επιδιωκόμενου Προγράμματος Σπουδών στην Εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Kyriakides, L. (2008) Testing the Validity of the Comprehensive Model of Educational Effectiveness: A Step Towards the Development of a Dynamic Model of Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, (4), 429-446.
- Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2008) Using a Multidimensional Approach to Measure the Impact of Classroom Level Factors Upon Student Achievement: a Study Testing the Validity of the Dynamic Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, (2), 183-205.
- Λεβάνη, Αικ. (2008) Καινοτομική Διδακτική Πρακτική: Το Παράδειγμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Διδακτορική Διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Λυκεσάς, Γ. (2002) *Η Διδασκαλία των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη Μέθοδο της Μουσικοκινητικής Αγωγής*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Θεσσαλονίκη.
- Λυκεσάς, Γ. (2010) Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός στη Σχολική Εκπαιδευτική Διαδικασία, *Χορεύω*, 11, 32-34.
- Λυκεσάς, Γ. & Τυροβολά, Β. (2007) Η Θέση του Παραδοσιακού Χορού στα Αναλυτικά Προγράμματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης και η Εφαρμογή του στην Πράξη, *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 5, σ.σ. 32-34.
- Λυκεσάς, Γ. & Κουτσούμπα, Μ. (2008) Η Διδασκαλία του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού στη Σχολική Εκπαίδευση με την Υιοθέτηση Δημιουργικών Μεθόδων Διδασκαλίας, *Αθλητική Απόδοση και Υγεία*, 6 (3), 37-49.
- Λώλη, Ε. (2007) *Οι Παιδαγωγικές και Διδακτικές Πρακτικές του Εκπαιδευτικού Έργου: Το Παράδειγμα μετατροπής του Γνωστικού Αντικειμένου σε Διδάξιμη Γνώση*. Αθήνα:: Γρηγόρη.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1993) Ο Ρόλος του Φυσικού και Κοινωνικού Περιβάλλοντος στη Διαμόρφωση του Παιδιού. *Νέα Παιδεία*, 67, σ.σ. 47-56.
- Μαρμαρινός, Ι. (2000) *Το Σχολικό Πρόγραμμα*. Αθήνα.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μασσιάλας, Β. (1986) *Το Σχολείο Εργαστήριο Ζωής*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998) *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικό Κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004α) *Η Σχολική Τάξη*, Αθήνα: Γρηγόρη (3<sup>η</sup> έκδ.).

- Μαυρόπουλος, Α. (2004β) *Στοιχεία Διδακτικής Μεθοδολογίας*, Αθήνα: Σαββάλα.
- Μαυρόπουλος, Α. (2013) *Σχέδιο Μαθήματος. Σχεδιασμός-Διεξαγωγή & Αξιολόγηση μιας Διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Μαυρόπουλος, Α. (2016) *Σχέδιο Μαθήματος για μια Αποτελεσματική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα.
- Moston, M. & Ashworth, S. (1997) *Η Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. (μτφ – επιμ. Κ. Μουντάκη). Αθήνα: Σάλτο.
- Μπουρνέλλη, Π. (2006) Ο Δημιουργικός Χορός στην Εκπαίδευση. *Φυσική Αγωγή-Αθλητισμός-Υγεία*, 14/15, σ.σ. 43-56.
- Μπουρνέλλη, Π. (2006) *Κινητική Δημιουργικότητα*. Αθήνα.
- Μπουρνέλλη, Π. (2013) *Λαϊκοί Χοροί απ' όλο τον Κόσμο*. Αθήνα.
- Myers, C. & Myers, L. (1995) *The Professional Educator*: New York: Wadsworth .
- Pangrazi, R. (1999). *Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ. & Γούδας, Μ. (2003) *Για μια Καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Παπανδρέου, Α. (2003) *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. Φωτεινός, Δ. (2016) *Παιδαγωγική & Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πηγιάκη, Π. (2004) *Προετοιμασία Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πραντσιδης, Ι. (2004) *Ο Χορός στην Ελληνική Παράδοση και η Διδασκαλία του*. Αιγίνιο: Αυτοέκδοση.
- Reigeluth, C. (1999) (Ed.) *Instructional Design: Theories and Models*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Σερμπέζης, Β. (1995) Συγκριτική Μελέτη Μεθόδων Διδασκαλίας του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού σε Παιδιά Ηλικίας 9-11 Ετών. Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997) *The Foundations of Educational Research*. London: Pergamon.
- Smith, P. & Ragan, T. (1999) *Instructional Design*. New Jersey: Merrill. Στιβακτάκη, Χ. (2011). Οργάνωση και Εφαρμογή ενός Ειδικού Διαθεματικού Προγράμματος Διδασκαλίας Παραδοσιακών Χορών στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής και η Επίδραση του στις Στάσεις και Αντιλήψεις Μαθητών/τριών Α' Τάξης Γυμνασίου. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

- Sternberg, R. J. (1999) *Η Νοημοσύνη της Επιτυχίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Στιβακτάκη, Χ., Μουντάκης, Κ., & Μπουρνέλλη, Π. (2008). Διαθεματική Διδασκαλία και Παραδοσιακός Χορός στο Σχολείο με Βάση το Εννοιολογικό Μοντέλο του χορού. *Φυσική Αγωγή- Αθλητισμός- Υγεία*, 22-23, σ.σ. 11-36.
- Τζιώνα, Α., Ζμπάινος, Δ. & Καφφέ Α. (2016) Ο Ρόλος της Οικογένειας στην Δημιουργική Σκέψη Μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 21, σ.σ. 181-199.
- Tomlinson, C. A. (2004) *Διαφοροποίηση της Εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας : Ανταπόκριση στις Ανάγκες Όλων των Μαθητών* (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης, Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tomlinson, C. A. (2015) *Πώς να Διαφοροποιήσουμε τη Διδασκαλία σε Τάξεις Μεικτής Ικανότητας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τριλιανός, Α. (2003) *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας* (1<sup>ος</sup> & 2<sup>ος</sup> τόμος). Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., Φ.Ε.Κ. τ. Β, αρ. Φύλ. 303, 13 Μαρτίου, 2003.
- Φλουρής, Γ. (1986, 2005) *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (1996) Αρχιτεκτονική της Νόησης και της Διδασκαλίας. Προς ένα Διδακτικό Σύστημα. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής* (231-275). Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ. (2002) Αναζητώντας Ένα Νέο Πλαίσιο Διαμόρφωσης Αρχών Σχολικής Μάθησης και Διδασκαλίας: «Επιπτώσεις στην Εκπαιδευτική Έρευνα», στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (επιμ.) *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (13-46). Συμπόσιο, Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκ. 1998, Κ.Ε.Ε., Αθήνα.
- Φλουρής, Γ. (2007) Η Οικολογία των Σχολείων των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης. Στο Ι. Μαρκαντώνη (επιμ.). *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Θέματα*, Αθήνα: Gutenberg, 2007, σ.σ. 433-463.
- Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013α) Η Διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος και Διδασκαλίας στο Μικροεπίπεδο της Τάξης: Θεωρητικές και Εμπειρικές Συμβολές. Στο Γ. Φλουρής & Λ. Γιώτη, κ.ά. (επιμ.), *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών υπό το Πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά», ως Αφετηρία Θεωρητικών και Εμπειρικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα, σ.σ. 157-178.
- Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013β) Η Αρχιτεκτονική της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο Μικροεπίπεδο της Τάξης: Ένα Πλαίσιο για την Ανάπτυξη «Καλών Πρακτικών», Στο Γ. Φλουρής & Λ. Γιώτη, κ.ά. (επιμ.) *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση*

των Εκπαιδευτικών υπό το Πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως Αφετηρία Θεωρητικών και Εμπειρικών Προσεγγίσεων. Αθήνα: Ωκεανίδα, σ.σ. 247-274.

- Φλουρής, Γ. & Μαυρόπουλος, Α. (2012) Διδακτική Εφαρμογή της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης για μια Ποιοτική Διδασκαλία-Μάθηση. Στο Α. Τριλιανός, κ.ά. (επιμ.) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (356-368), Πανελλήνιο Συνέδριο, 11-13 Μαΐου 2012, Αθήνα, σ.σ. 356-368.
- Φλουρής, Γ., Σμυρναίου, Ζ. Κροτσέτη, Λ. (2015) Εισαγωγικές Θέσεις Σχετικά με τη Συμβολή της Νευροεκπαίδευσης στη Βελτίωση των Εκπαιδευτικών Πρακτικών (μια Θεωρητική Προσέγγιση). 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. 23-25 Οκτωβρίου 2015 (σσ. 885-894). Λάρισα: Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, σε Συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και το Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας.
- Φλουρής, Σ. (2012α) Η Ισχύουσα Κατάσταση για τη Διδασκαλία του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού: Κριτική Ανάλυση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Διατριβή. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Αθήνα.
- Φλουρής, Σ. (2012β) Η Διδασκαλία του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού σε Ρομά Μαθητές: Η Πρόταση Ενός Διδακτικού Μοντέλου. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2012, σ.σ. 239-260.
- Φλουρής, Σ., Ζωγράφου, Μ., Μπουρνέλλη, Π. & Μουντάκης, Κ. (2012) Η Διδασκαλία του Παραδοσιακού Χορού στην Ελλάδα. *Φυσική Αγωγή-Αθλητισμός- Υγεία*, τ. 27, σ.σ. 96-118.
- Φλουρής, Σ., Μπουρνέλλη, Π. & Μουντάκης, Κ. (2013) Πρόταση Ενός Μοντέλου για τη Μετατροπή του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού σε Διδάξιμη Γνώση. *Φυσική Αγωγή-Αθλητισμός- Υγεία*, τ. 28, σ.σ. 108-123.
- Φρυδάκη, Ε. (2009) *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2003) *Πρόταση για Ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια Ολιστική/Οικολογική Προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2006) *Προς Μια Επιστημονική Παιδεία. Επαναπροσδιορίζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χατζηχαριστός, Δ. (2003) *Σύγχρονο Σύστημα Φυσικής Αγωγής: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα.
- Χριστιάς, Ι. (2009) *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ  
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΜΕΤΑΞΥ  
ΓΕΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**

**EDUCATIONAL LEADERSHIP AND SCHOOL  
CULTURE: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN  
MAINSTREAM AND SPECIAL PRIMARY SCHOOLS**

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου  
Επικ. Καθηγητής  
Π.Τ.Δ.Ε. – Ε.Κ.Π.Α.  
as\_antoniou@primedu.uoa.gr

Μαρία Γιουμούκη  
Εκπαιδευτικός,  
MSc Ειδική Αγωγή  
mariayioumouki@hotmail.com

Θωμάς Μπαμπάλης  
Αναπλ. Καθηγητής  
Π.Τ.Δ.Ε. - Ε.Κ.Π.Α.  
tbabalis@primedu.uoa.gr

### **Abstract**

Purpose of the present study was to investigate the relationship between leadership styles of mainstream and special primary schools headteachers and mainstream and special schools teachers' perceptions of the subscales Extra Effort, Effectiveness and Satisfaction as well as the intercorrelation among the factors of School Culture. The sample consisted of 526 primary school teachers working in primary schools (PS) across Greece and particularly 120 headteachers/deputy headteachers of mainstream (PS), 106 headteachers/deputy headteachers of Special PS, 150 teachers of mainstream PS and 150 teachers of Special PS. The participants completed the Multifactorial Leadership Questionnaire (MLQ) (Avolio & Bass, 2004) and the Questionnaire for School Culture (SCEQ) (Cavanagh & Dellar, 1997). Results showed that there were statistically significant differences in the subscales of Transformational Leadership, Economic Leadership, Effectiveness, and Joint Design and Assessment with regard to gender and type of school. In addition, Transformational Leadership was statistically significant correlated with Transactional Leadership and Leadership Outcomes.

### **Key words**

*Teachers, headteachers, school leadership, characteristics of school leader, forms of school leadership, school culture, transformational leadership.*

### **Λέξεις κλειδιά**

*Σχολική ηγεσία, χαρακτηριστικά σχολικού ηγέτη, μορφές σχολικής ηγεσίας, σχολική κουλτούρα, μετασχηματιστική ηγεσία.*

## 0. Εισαγωγή

Η σχολική ηγεσία έχει βρεθεί ότι αποτελεί μία από τις βασικές συνιστώσες για τη συνολική επιτυχία του σχολείου (Greenberg & Baron, 2013). Την επιστημονική έρευνα απασχολεί η εύρεση μίας αποτελεσματικής μορφής ηγεσίας, η οποία θα εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία του σχολείου (Armstrong, 2017. Pashiardis & Johansson, 2016). Πρόσωπο-κλειδί αποτελεί ο διευθυντής, ο οποίος χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες ικανότητες- δεξιότητες, που τον καθιστούν ξεχωριστό στη σχολική μονάδα, ενίοτε και ως πρότυπο προς μίμηση (Αντωνίου, 2006, 2008). Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η επιδίωξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, η ορθή διαχείριση του χρόνου, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του προσωπικού και η λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων (Bush, 2007, 2008, 2010. Danielson, 2007. Stedman, 1987).

Παράλληλα, το θέμα της σχολικής κουλτούρας έχει απασχολήσει εξίσου την επιστημονική κοινότητα, η οποία εξετάζει τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της. Επιπλέον, η σχολική κουλτούρα έχει αποδειχθεί ότι προωθεί ένα θετικό κλίμα στο σχολείο, το οποίο ενισχύει την αποτελεσματικότητα τόσο του διδακτικού προσωπικού όσο και των μαθητών. Σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας κατέχει ο διευθυντής, ο οποίος αποτελεί φορέα ποιοτικής διδασκαλίας και παρακινεί το διδακτικό προσωπικό προς επιμόρφωση, διαμορφώνει ένα μελλοντικό όραμα, συμβάλλει στην επιτυχή συνεργασία του προσωπικού, λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις και έχει τη δυνατότητα να επιλύει τις κρίσεις στο σχολικό περιβάλλον (Cavanagh & Dellar, 1997. Godfrey, 2016).

Όλα τα παραπάνω συντελούν στη διαμόρφωση ενός σχολείου, η αποτελεσματικότητα του οποίου συνίσταται στα εξής στοιχεία: άσκηση ηγετικού ρόλου, μονιμότητα προσωπικού, δομή και οργάνωση αναλυτικού προγράμματος, ανάπτυξη προσωπικού, μεγιστοποίηση διδακτικού χρόνου, αναγνώριση της σχολικής επιτυχίας, συμμετοχή και υποστήριξη γονέων, από κοινού σχεδιασμός και συναδελφικές σχέσεις, αίσθηση κοινότητας, σαφείς στόχοι και κοινές προσδοκίες (Ghamrawi, 2011).

Αν και είναι σύνηθες να γίνεται αναφορά στην ηγεσία που ασκείται στα πλαίσια των γενικών σχολείων, ωστόσο δεν προκύπτει να έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ηγεσία στα ειδικά σχολεία. Το εκπαιδευτικό αυτό πλαίσιο έρχεται -ως έναν τουλάχιστον βαθμό- να διερευνήσει η παρούσα μελέτη επιδιώκοντας να αναδείξει τις μορφές εκείνες ηγεσίας που ασκούνται στα ειδικά σχολεία και επιπροσθέτως σε ποιο βαθμό αυτές επηρεάζουν την ύπαρξη σχολικής κουλτούρας.

## 1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

### 1.1. Μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία εμφανίστηκε στη βιβλιογραφία ως μία γενική θεωρία περί ηγεσίας τη δεκαετία του '70 και του '80. Έγινε αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα περί τα μέσα της δεκαετίας του '90 ως γενική αντίδραση στη μορφή ηγεσίας από την κορυφή προς τη βάση που επικρατούσε κατά την περίοδο του 1980. Επιπλέον, ήταν αντίδραση προς την καθοδηγητική αντίληψη που υπήρχε στο διδακτικό μοντέλο, το οποίο ήταν αποτέλεσμα της έρευνας για το αποτελεσματικό σχολείο. Βάσει των αντιλήψεων αυτών δημιουργήθηκε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον για το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας (Burns, 1978).

Έχει επισημανθεί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται συμμετοχικού τύπου ηγεσία (Rehman & Waheed, 2012). Έτσι, αντί ένα μονωμένο άτομο, εν προκειμένω ο διευθυντής, να συντονίζει και να ελέγχει εκ των άνω, καταβάλλεται προσπάθεια, ώστε οι όποιες αλλαγές να επέρχονται μέσω της συμμετοχής και της προσέγγισης από τη βάση προς την κορυφή (Αντωνίου & Γαλακτίδου, 2010). Εξ ορισμού λοιπόν, τα μοντέλα μετασχηματιστικής ηγεσίας εκλαμβάνουν την ηγεσία ως οργανωσιακή ολότητα παρά ως ευθύνη ενός μεμονωμένου ατόμου και κατά συνέπεια οι πηγές ηγεσίας είναι πολλαπλές (Bass, 1985. Λούντζης & Αντωνίου, 2013).

Οι Avolio και Bass (1997) με τη χρήση του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ) ανέπτυξαν ένα πλήρες μοντέλο ηγεσίας και προχώρησαν στην αναγνώριση πέντε παραγόντων που αναπαριστούν τα βασικά συστατικά στοιχεία του στυλ μετασχηματιστικής ηγεσίας, ήτοι:

- Η *Εξιδανικευμένη Επιρροή* (ως γνώρισμα) αφορά στην αναγνώριση από τα μέλη της ομάδας ότι ο ηγέτης έχει μία αποστολή και ένα εφικτό όραμα και ταυτίζεται με αυτόν.
- Η *Εξιδανικευμένη Επιρροή* (ως συμπεριφορά) αναφέρεται στη συμπεριφορά του ηγέτη που οδηγεί στην παραπάνω αναγνώριση και ταύτιση.
- Η *Εμπνευσμένη Παρακίνηση* αναφέρεται στη συμπεριφορά του ηγέτη που κινητοποιεί και εμπνέει τα μέλη της ομάδας παρέχοντας νόημα και πρόκληση στην εργασία τους.
- Η *Διανοητική Διέγερση* εμφανίζεται όταν ο ηγέτης ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να είναι καινοτόμα και δημιουργικά, να αμφισβητούν τα καθιερωμένα, να επαναπροσδιορίζουν τα προβλήματα και να προσεγγίζουν τις καταστάσεις με νέους τρόπους.
- Η *Εξατομικευμένη Φροντίδα* παρουσιάζεται όταν ο ηγέτης επικοινωνεί σε διαπροσωπικό επίπεδο με τα μέλη της ομάδας με σκοπό να αναδείξει τους ατομικούς του στόχους και να αναπτύξει τις ικανότητές τους.



## 1.2. Συναλλακτική ηγεσία

Ο τύπος της συναλλακτικής ηγεσίας αποδίδεται στον Burns (1978), ο οποίος εξ αρχής τοποθετήθηκε επί τη βάσει του χώρου της πολιτικής και θεώρησε ως συναλλακτικούς τους ηγέτες ή τους πολιτικούς εκείνους που παρακινούν τα μέλη του οργανισμού προσφέροντάς τους ανταμοιβές. Εν συνεχεία, η θεωρία του επεκτάθηκε και συναλλακτικός ηγέτης χαρακτηρίστηκε ο συμβατικός ηγέτης που αποσαφηνίζει τον ρόλο και τις απαιτήσεις των υφιστάμενων και αποδίδει ανταμοιβές και κυρώσεις για να επιτύχει τη συμμόρφωσή τους και την ανταπόδοσή τους σε έργο (Hallinger, 2010. Harris, 2010).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Bass και των συνεργατών του, η συναλλακτική ηγεσία αναφέρεται στη σχέση ανταλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και τον υφιστάμενο (Avolio, Bass & Yung, 1999. Waldman, Bass & Yammarino, 1990). Επίσης, αμοιβές και επιβολή κυρώσεων επιστρατεύονται, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμόρφωση. Η διαδικασία διαπραγμάτευσης μπορεί μεταφορικά να θεωρηθεί ως η μορφή εκείνη της ηγεσίας που χρησιμοποιεί ανταλλάγματα. Οι επιθυμίες τόσο του ηγέτη όσο και των υφιστάμενων τίθενται σε διαδικασία διαπραγμάτευσης με σκοπό την επίτευξη μίας συμφωνίας. Τέλος, η θετική ενίσχυση επιβραβεύει την καλή εργασία και τη βελτιωμένη απόδοση (Hulria & Devos, 2010. Sergianni, 1991).

Συγκεκριμένα, οι Bass και Avolio (1997) εντόπισαν τρεις παράγοντες που αποτελούν τα βασικά στοιχεία αυτής της ηγετικής συμπεριφοράς.

1. Η *Έκτακτη Ανταμοιβή* αφορά στην ανταλλαγή αμοιβών για την επίτευξη των καθορισμένων στόχων.
2. Η *Ενεργητική Διαχείριση* αφορά στις περιπτώσεις που ο ηγέτης επιβλέπει την ομάδα για να διασφαλίζει ότι δεν γίνονται λάθη, ενώ σε κάθε άλλη περίπτωση δεν επιλαμβάνεται των καταστάσεων.
3. Η *Παθητική Διαχείριση* αφορά στις περιπτώσεις όπου ο ηγέτης επεμβαίνει μόνο όταν ανακύπτουν σημαντικά προβλήματα ή λάθη (Barnett, McCormick & Connors, 2000. Burns, 1978).

## 1.3. Σχολική κουλτούρα

Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός παρουσιάζει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ανεξάρτητα από εκείνα των ατόμων ή των ομάδων που εργάζονται ή συμμετέχουν σε αυτόν. Το κλίμα σε μια σχολική μονάδα ενδέχεται να είναι ευχάριστο και δημιουργικό ή στενάχωρο και απωθητικό και μπορεί να δίνει την εικόνα εγρήγορης ή μιας στατικής κατάστασης. Επιπρόσθετα, είναι δυνατό να αποπνέει αίσθηση έμπνευσης και αισιοδοξίας ή φθοράς και απογοήτευσης (Carpenter, 2014. Μπαμπάλης, 2011). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ακόμη οφείλει να σέβεται και να στηρίζει το ανθρώπινο δυναμικό του ή να αδιαφορεί γι' αυτό. Για παράδειγμα, οι κτιριακές του

υποδομές θα πρέπει να βρίσκονται σε άριστη κατάσταση και να μην υποδηλώνουν εγκατάλειψη και αδιαφορία (Δημητρόπουλος, 1999. Ghamrawi, 2011).

Τα χαρακτηριστικά λοιπόν που διακρίνουν μία σχολική μονάδα και καθορίζουν την «ατμόσφαιρα» που επικρατεί σε αυτή συνθέτουν το κλίμα της συγκεκριμένης ομάδας, το οποίο έχει αφενός άμεση σχέση με όσους εμπλέκονται σε αυτήν και αφετέρου καθοριστική επίδραση στις στάσεις, τα συναισθήματα, την παραγωγικότητα, την επίτευξη των στόχων και γενικότερα την απόδοση των εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο. Η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την εικόνα των ιδίων των μελών της, τις κοινές αντιλήψεις και αξίες και αποτελεί το πλαίσιο λειτουργίας των μελών του σχολείου (Μπαμπάλης, 2011). Επίσης, αναφέρεται σε θέματα που είναι αποδεκτά από όλα τα μέλη μιας σχολικής μονάδας (διευθυντή, εκπαιδευτικούς, μαθητές) και με τα οποία ισχυροποιούνται και οι μεταξύ τους δεσμοί, καθώς αποκτούν ταυτόχρονα διακριτή ταυτότητα από τα μέλη άλλων σχολικών μονάδων. Συνολικά, η σχολική κουλτούρα αντανακλά το ευρύτερο κλίμα της σχολικής μονάδας και επηρεάζει καθοριστικά την αποτελεσματικότητά της (Babalís & Tsoli, 2017. Cheng, 2000. Λούντζης & Αντωνίου, 2013. Maslowski, 2001).

Σε κάθε περίπτωση, η «κουλτούρα» αυτή καθίσταται φανερή και από την πρώτη κιόλας επίσκεψη στη μονάδα μέσω: της συνολικής εικόνας που παρουσιάζει το κτίριο, των ποικίλων ανηρτημένων δημιουργημάτων των μαθητών, της έκφρασης στα πρόσωπα τόσο των μαθητών και των εκπαιδευτικών όσο και του βοηθητικού προσωπικού, των αυθόρμητων διαλόγων στους κοινόχρηστους χώρους και της διάθεσης επικοινωνίας με την κοινότητα και την κοινωνία (Hargreaves, 1995. Peterson & Deal, 1998. Turan & Bektas, 2013).

Τέλος, σχολική κουλτούρα είναι οι στάσεις, οι απόψεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα άτομα στη σχολική μονάδα όπου φοιτούν ή εργάζονται, ο επιτυχής συνδυασμός συγκεκριμένων εξωτερικών και εσωτερικών παραμέτρων. Η εξωτερική διάσταση της κουλτούρας έγκειται σε θέματα αισθητικής και ευρύτερων παροχών όπως αίθουσες, εξοπλισμός, διακόσμηση, καθαριότητα κ.ά.. Η δε εσωτερική διάσταση, η οποία αποτελεί και τον πυρήνα της κουλτούρας αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα, την αίσθηση ικανοποίησης και υπερηφάνειας και τους κοινούς στόχους. Το πώς ακριβώς αντιλαμβάνεται η μονάδα τον «εαυτό της», διαμορφώνει αυτό που τελικά γίνεται η ίδια και αυτό που εκπροσωπεί για τις άλλες (Everard & Morris, 1999).

Οι Cavanagh και Dellar (1997) ανέπτυξαν ένα μοντέλο κουλτούρας που παρουσιάζει τις σχέσεις μεταξύ έξι πολιτισμικών στοιχείων και τη συνεισφορά τους στη συνολική κουλτούρα του σχολείου. Τα στοιχεία αυτά είναι τα εξής:

- Οι *Επαγγελματικές Αξίες* αφορούν την αξία που αποδίδεται στον κοινωνικό θεσμό της εκπαίδευσης και την εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών στην εργασία.

- Η *Έμφραση στη Μάθηση* περιστρέφεται γύρω από το μαθησιακό πρόγραμμα του κάθε σχολείου και αφορά στον βαθμό τον οποίο το σχολείο αποτελεί μία κοινότητα μάθησης.
- Η *Συναδελφικότητα* περιλαμβάνει προτάσεις και προθέσεις για τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους δασκάλους και την ανάγκη τους να ενδυναμωθούν.
- Η *Συνεργασία* αφορά στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δασκάλους εστιάζοντας όμως σε μια πιο τυπική σχέση που αναφέρεται στη λειτουργία του σχολείου.
- Ο *Από κοινού Σχεδιασμός* αποτελεί ένα νοητικό σχήμα που υποθέτει ότι οι δάσκαλοι έχουν αμοιβαία κατανόηση των σκοπών και των στόχων του σχολείου τους και συμμετέχουν στον σχεδιασμό των προγραμμάτων και της αξιολόγησης με γνώμονα κοινούς στόχους και σκοπούς.
- Η *Μετασχηματιστική Ηγεσία* αφορά στον ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου ως προς την υποστήριξη των δασκάλων και των προγραμμάτων του σχολείου.

## **2. Μεθοδολογία της έρευνας**

### **2.1. Σκοπός**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις μορφές ηγεσίας των διευθυντών γενικών και ειδικών σχολείων δημοτικών σχολείων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων ως προς τους παράγοντες Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα και Ικανοποίηση, καθώς και η συσχέτιση των παραμέτρων της Σχολικής Κουλτούρας μεταξύ τους. Επιμέρους στόχο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση ενδεχόμενης επίδρασης συγκεκριμένων δημογραφικών μεταβλητών στους βασικούς παράγοντες της Ηγεσίας και της Σχολικής Κουλτούρας.

### **2.2. Δείγμα**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 526 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία σε όλη την Ελλάδα. Από αυτούς, οι 120 είναι διευθυντές/ υποδιευθυντές γενικών δημοτικών σχολείων, οι 106 διευθυντές/ υποδιευθυντές ειδικών δημοτικών σχολείων, οι 150 εκπαιδευτικοί γενικών δημοτικών σχολείων και οι 150 εκπαιδευτικοί ειδικών δημοτικών σχολείων.

### ***2.3. Ερευνητικά εργαλεία***

Για την εξέταση των ερευνητικών στόχων της μελέτης έγινε χρήση των παρακάτω ερευνητικών εργαλείων:

- A. Το M.L.Q. (Multifactor Leadership Questionnaire) (Form-5x) – Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας των Avolio και Bass (2004). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 45 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert.
- B. Το SCEQ (School Culture Elements Questionnaire) - Ερωτηματολόγιο Στοιχείων Σχολικής Κουλτούρας των Cavanagh & Dellar (1997). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 42 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert.

### ***2.4. Ερευνητικά Ερωτήματα***

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης διαμορφώθηκαν ως ακολούθως:

1. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων στα τρία στυλ ηγεσίας ως προς το φύλο, την επιθυμία εγκατάλειψης του επαγγέλματος, τη θέση στο σχολείο και το είδος του σχολείου;
2. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων στους τρεις τρόπους έκβασης της ηγεσίας ως προς το φύλο, την επιθυμία εγκατάλειψης του επαγγέλματος, τη θέση στο σχολείο και το είδος του σχολείου;
3. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων στις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας ως προς το φύλο, την επιθυμία εγκατάλειψης του επαγγέλματος, τη θέση στο σχολείο και το είδος του σχολείου;
4. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων στα τρία στυλ ηγεσίας ως προς την οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης;
5. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων στους τρεις τρόπους έκβασης της ηγεσίας ως προς την οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης;
6. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων στις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας ως προς την οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης;
7. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα τρία στυλ ηγεσίας;
8. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα τρία στυλ ηγεσίας και τους τρεις τρόπους έκβασης της ηγεσίας;
9. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας;

### **3. Ανάλυση δεδομένων έρευνας και ερμηνεία αποτελεσμάτων**

#### ***3.1. Βιογραφικά στοιχεία διευθυντών/ υποδιευθυντών γενικών και ειδικών σχολείων***

Στον Πίνακα 3.1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά δεδομένα και πληροφορίες σχετικά με την άσκηση του επαγγέλματος. Όπως φαίνεται, οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι άνδρες (63,7%, N=144), ενώ οι γυναίκες αποτελούν το 31,4% (N=82) του δείγματος. Από τους συμμετέχοντες, το 68,6% (N=155) κατέχει θέση διευθυντή και το 31,4% θέση υποδιευθυντή (N=71). Το 75,7% (N=171) των διευθυντών/ υποδιευθυντών είναι παντρεμένοι, το 14,6% (N=33) είναι άγαμοι και το 9,7% (N=22) δηλώνουν άλλη οικογενειακή κατάσταση. Οι περισσότεροι διευθυντές προέρχονται από σχολεία γενικής εκπαίδευσης σε ποσοστό 53,1% (N=120) και το υπόλοιπο 46,9% (N=106) από σχολεία ειδικής εκπαίδευσης.

Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 56% (N=112) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού και το 42,5% διαθέτουν πτυχίο ΑΕΙ (N=85), ενώ μόλις το 1,5% (N=3) έχει διδακτορικό. Το 15,2% (N=15) του δείγματος δηλώνει ότι σκέπτεται να εγκαταλείψει το επάγγελμά του, ενώ το 84,8% ότι δεν σκέπτεται κάτι τέτοιο. Τέλος, το 41,4% (N=41) των συμμετεχόντων δηλώνει ότι συζητάει τα προβλήματα της εργασίας του με τον/την σύντροφό του, το 55,6% (N=55) με συναδέλφους του, το 16,2% (N=16) με συγγενείς του, το 28,3% (N=28) με κάποιον φίλο τους και το 16,2% (N=16) με άλλα πρόσωπα.

**Πίνακας 3.1:** Ανάλυση συχνοτήτων σε διευθυντές και υποδιευθυντές

Κατηγορία	Περιγραφή	N	%
Φύλο	Άνδρας	144	63,7
	Γυναίκα	82	36,3
Εργασιακό Status	Διευθυντής/τρια	155	68,6
	Υποδιευθυντής/τρια	71	31,4
Οικογενειακή Κατάσταση	Παντρεμένος/η	171	75,7
	Ελεύθερος/η	33	14,6
	Άλλο	22	9,7
Ανώτερο Επίπεδο Σπουδών	Πτυχίο AEI	85	42,5
	Μεταπτυχιακό	112	56
	Διδακτορικό	3	1,5
Είδος Εκπαίδευσης	Γενική	120	53,1
	Ειδική	106	46,9
Σκέψεις για εγκατάλειψη τα τελευταία 5 έτη του επαγγέλματος	Ναι	15	15,2
	Όχι	84	84,8
Προβλήματα με τον:			
σύντροφο	Ναι	41	41,4
	Όχι	58	58,6
συνάδελφο	Ναι	55	55,6
	Όχι	44	44,4
συγγενή	Ναι	16	16,2
	Όχι	83	83,8

### ***3.2. Βιογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων***

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.2, οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι άνδρες (60,6%, N=182), ενώ οι γυναίκες αποτελούν το 39,4% (N= 118). Από τους συμμετέχοντες, το 68,3% (N=205) έχει θέση μόνιμου εκπαιδευτικού, το 18,3% (N= 55) θέση αναπληρωτή εκπαιδευτικού και το 13,4% (N= 40) θέση ωρομίσθιου. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, το 78,3% (N=235) δηλώνουν παντρεμένοι, το 11,7% (N=35) ελεύθεροι και το 10% (N=30) άλλη. οικογενειακή κατάσταση. Το δείγμα των εκπαιδευτικών προέρχεται κατά το ήμισυ από σχολεία γενικής και σχολεία ειδικής αγωγής.

Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 33,3% (N=100) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και το 62,5% διαθέτουν πτυχίο ΑΕΙ (N=195), ενώ μόλις το 4,2% (N=5) έχει διδακτορικό. Ειδικότερα, το 18,3% (N=55) των συμμετεχόντων δηλώνει ότι σκέπτεται να εγκαταλείψει το επάγγελμά του. Το 42,5% (N=85) των συμμετεχόντων δηλώνει ότι συζητάει τα προβλήματά του στο επαγγελματικό περιβάλλον με την/τον σύντροφό του, το 56,2% (N=95) με τους συναδέλφους του, το 25% (N=50) με τους συγγενείς του και το 25% (N=20) με κάποιον φίλο τους. Σε ποσοστό 25% (N= 20) συζητούν τα προβλήματα τους με κάποιον άλλον, συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή.

**Πίνακας 3.2:** Ανάλυση συχνοτήτων σε εκπαιδευτικούς

Κατηγορία	Περιγραφή	N	%
Φύλο	Άνδρας	182	60,6
	Γυναίκα	118	39,4
Εργασιακό Status	Μόνιμος/η	205	68,3
	Αναπληρωτής/τρια	55	18,3
	Ωρομίσθιος/α	40	13,4
Οικογενειακή Κατάσταση	Παντρεμένος/η	235	78,3
	Ελεύθερος/η	35	11,7
	Άλλο	30	10,0
Ανώτερο Επίπεδο Σπουδών	Πτυχίο ΑΕΙ	195	62,5
	Μεταπτυχιακό	100	33,3
	Διδακτορικό	5	4,2
Είδος Εκπαίδευσης	Γενική	150	50
	Ειδική	150	50
Σκέψεις για εγκατάλειψη τα τελευταία 5 έτη του επαγγέλματος	Ναι	55	18,3
	Όχι	245	81,7
Προβλήματα με τον: σύντροφο	Ναι	85	42,5
	Όχι	115	57,5
συνάδελφο	Ναι	95	56,2
	Όχι	75	43,8
συγγενή	Ναι	50	25,0
	Όχι	150	75,0
φίλο	Ναι	50	33,3
	Όχι	100	66,7
άλλον	Ναι	20	25,0
	Όχι	60	75,0



### 3.3. Έλεγχος διαφορών

Ως προς τις δημογραφικές μεταβλητές πραγματοποιήθηκε έλεγχος διαφορών των μέσων όρων Mann-Whitney για τους παράγοντες της κάθε κλίμακας ως προς το φύλο, τη θέση που κατέχει στο σχολείο ο κάθε εκπαιδευτικός, την επιθυμία εγκατάλειψης του σχολείου και το είδος του σχολείου (γενικό ή ειδικό δημοτικό σχολείο) (Πίνακας 3.3).

Διαφορές σημειώθηκαν ως προς το φύλο στην υποκλίμακα της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» ( $Z=-2,083$ ,  $p\text{-value}=0,037<5\%$ ), της «Συναλλακτικής Ηγεσίας» ( $Z=-3,212$ ,  $p\text{-value}=0,001<5\%$ ) και της «Αποτελεσματικότητας» ( $Z=-2,192$ ,  $p\text{-value}=0,028<5\%$ ). Οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία στις υποκλίμακες «Μετασχηματιστική Ηγεσία» ( $M=3,21$  vs.  $M=3,36$ ), «Συναλλακτική Ηγεσία» ( $M=2,12$  vs.  $M=2,37$ ) και «Αποτελεσματικότητα» ( $M=3,37$  vs.  $M=3,54$ ).

Ως προς τη θέση των συμμετεχόντων, διαφορές παρατηρήθηκαν στην υποκλίμακα της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» ( $Z=-2,766$ ,  $p\text{-value}=0,006<5\%$ ) και της «Πρόσθετης Προσπάθειας» ( $Z=-2,357$ ,  $p\text{-value}=0,018<5\%$ ). Οι διευθυντές εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» ( $M=2,79$  vs.  $M=3,08$ ) ενώ οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία από τους διευθυντές για την «Πρόσθετη Προσπάθεια» ( $M=2,80$  vs.  $M=3,20$ ).

Ως προς την επιθυμία να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους, διαφορές σημειώνονται στις υποκλίμακες της Σχολικής Κουλτούρας «Συναδελφικότητα και Συνεργασία» ( $Z=-2,843$ ,  $p\text{-value}=0,004<5\%$ ), «Από Κοινού Σχεδιασμός και Αξιολόγηση» ( $Z=-2,293$ ,  $p\text{-value}=0,022<5\%$ ), «Αλληλοϋποστήριξη για την Υλοποίηση Οράματος» ( $Z=-2,741$ ,  $p\text{-value}=0,006<5\%$ ) και «Έμφαση στη Μάθηση» ( $Z=-3,438$ ,  $p\text{-value}=0,001<5\%$ ). Οι εκπαιδευτικοί που δεν επιθυμούν να αποχωρήσουν από την επαγγελματική τους θέση εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία για τη «Συναδελφικότητα και Συνεργασία» ( $M=3,30$  vs.  $M=3,50$ ), «Από κοινού Σχεδιασμό και Αξιολόγηση» ( $M=2,90$  vs.  $M=3,25$ ), «Αλληλοϋποστήριξη για την Υλοποίηση Οράματος» ( $M=2,82$  vs.  $M=3,11$ ) και «Έμφαση στη Μάθηση» ( $M=2,90$  vs.  $M=3,31$ ).

Ως προς το είδος του σχολείου, διαφορές σημειώνονται στις βαθμολογίες της «Παθητικής Ηγεσίας» ( $Z=-2,227$ ,  $p\text{-value}=0,026<5\%$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί σχολείων γενικής αγωγής εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία ( $M=0,72$  vs.  $M=0,53$ ). Διαφορές παρατηρούνται και ως προς τον «Από Κοινού Σχεδιασμό και Αξιολόγηση» ( $Z=-1,775$ ,  $p\text{-value}=0,076>5\%$ ) και οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία ( $M=3,17$  vs.  $M=3,37$ ).

**Πίνακας 3.3:** Έλεγχος Διαφοράς μέσω Mann-Whitney στις υποκλίμακες της MLQ και της Σχολικής Κουλτούρας σύμφωνα με το φύλο, τη θέση, την επιθυμία εγκατάλειψης του σχολείου και το είδος σχολείου

	Φύλο		Εγκατάλειψη σχολείου		Θέση		Είδος σχολείου	
	Z	p-value	Z	p-value	Z	p-value	Z	p-value
Μετασχηματιστική Ηγεσία	-2,083	0,037	-1,422	0,155	-2,766	0,006	-0,319	0,749
Συναλλακτική Ηγεσία	-3,212	0,001	-0,103	0,918	-0,248	0,804	-0,732	0,464
Παθητική Ηγεσία	-1,542	0,123	-0,341	0,733	-0,835	0,404	-2,227	0,026
Πρόσθετη Προσπάθεια	-1,370	0,171	-1,436	0,151	-2,357	0,018	-1,090	0,276
Αποτελεσματικότητα	-2,192	0,028	-1,537	0,124	-0,227	0,820	-0,458	0,647
Ικανότητα	-0,186	0,852	-0,751	0,453	-1,175	0,240	-1,052	0,293
Συναδελφικότητα και συνεργασία	-0,737	0,882	-2,843	0,004	-0,123	0,902	-0,658	0,510
Από κοινού σχεδιασμός και αξιολόγηση	-0,334	0,738	-2,293	0,022	-1,625	0,104	-1,775	0,076
Μετασχηματιστική ηγεσία	-0,320	0,749	-1,008	0,313	-1,541	0,123	-1,591	0,112
Αλληλοϋποστήριξη για την υλοποίηση οράματος	-0,050	0,960	-2,741	0,006	-0,019	0,985	-0,847	0,397
Έμφαση στη μάθηση	1,289	0,592	-3,438	0,001	-1,122	0,262	-0,790	0,430

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές στις υποκλίμακες MLQ και Σχολικής Κουλτούρας ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης και την οικογενειακή κατάσταση πραγματοποιήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis και διαπιστώθηκαν τα εξής (Πίνακας 3.4):

Διαφορές σημειώθηκαν ως προς την οικογενειακή κατάσταση, στην υποκλίμακα της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» ( $Z=13,842$ ,  $p\text{-value}=0,001<5\%$ ), της «Ικανότητας» ( $Z=7,404$ ,  $p\text{-value}=0,025<5\%$ ) και της «Συναδελφικότητας και Συνεργασίας» ( $Z=16,202$ ,  $p\text{-value}=0,000<5\%$ ). Οι παντρεμένοι εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία ως προς τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» ( $M=3,34$  vs.  $M=3,06$ ,  $M=3,01$ ), την «Ικανότητα» ( $M=3,40$  vs.  $M=3,17$ ,  $M=3,055$ ) αλλά και τη «Συναδελφικότητα και Συνεργασία» ( $M=3,48$  vs.  $M=3,39$ ,  $M=3,26$ ).

Διαφορές σημειώθηκαν επίσης και ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης, στην υποκλίμακα της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» ( $Z=-2,766$ ,  $p\text{-value}=0,006<5\%$ ) και την «Πρόσθετη Προσπάθεια» ( $Z=-2,357$ ,  $p\text{-value}=0,018<5\%$ ). Τα άτομα που είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία από τους απόφοιτους ΑΕΙ και τους κατόχους Διδακτορικού ως προς τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» ( $M=3,38$  vs.  $M=3,29$ ,  $M=3,21$ ) και την «Πρόσθετη Προσπάθεια» ( $M=3,44$  vs.  $M=3,32$ ,  $M=3,00$ ).

**Πίνακας 3.4:** Έλεγχος Διαφοράς μέσω Kruskal-Wallis στις υποκλίμακες της MLQ και της Σχολικής Κουλτούρας σύμφωνα με την οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης

	Οικογενειακή Κατάσταση		Επίπεδο Εκπαίδευσης	
	Chi-Square	p-value	Chi-Square	p-value
Μετασηματιστική Ηγεσία	13,842	0,001	-2,766	0,006
Συναλλακτική Ηγεσία	0,532	0,766	-0,248	0,804
Παθητική Ηγεσία	0,555	0,758	-0,835	0,404
Πρόσθετη Προσπάθεια	0,083	0,959	-2,357	0,018
Αποτελεσματικότητα	1,263	0,532	-0,227	0,820
Ικανότητα	7,404	0,025	-1,175	0,240
Συναδελφικότητα και συνεργασία	16,202	0,000	-0,123	0,902
Από κοινού σχεδιασμός και αξιολόγηση	0,576	0,750	-1,625	0,104
Μετασηματιστική ηγεσία	0,788	0,674	-1,541	0,123
Αλληλοϋποστήριξη για την υλοποίηση οράματος	2,186	0,334	-0,019	0,985
Έμφαση στη μάθηση	1,804	0,406	-1,122	0,262

### 3.4. Έλεγχος συσχετίσεων

Επιπλέον, εξετάστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των ερωτηματολογίων με τη χρήση του συντελεστή Pearson (Πίνακας 3.5). Τα αποτελέσματα στην πλειοψηφία τους έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές. Συγκεκριμένα, η «Μετασηματιστική Ηγεσία» συσχετίζεται θετικά με τη «Συναλλακτική Ηγεσία» ( $r=0,343$ ), ενώ υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση με την «Πρόσθετη Προσπάθεια» ( $r=0,612$ ), την «Αποτελεσματικότητα» ( $r=0,592$ ), την «Ικανότητα»

( $r=0,742$ ) και αρνητικά ασθενής συσχέτιση με την «Παθητική Ηγεσία» ( $r=-0,326$ ). Η «Συναλλακτική Ηγεσία» εμφανίζει ασθενή θετική συσχέτιση με την «Πρόσθετη Προσπάθεια» ( $r=0,215$ ), την «Παθητική Ηγεσία» ( $r=0,281$ ), την «Αποτελεσματικότητα» ( $r=0,072$ ) και την «Ικανότητα» ( $r=0,040$ ). Η «Παθητική Ηγεσία» παρουσιάζει ασθενή αρνητική συσχέτιση με την «Αποτελεσματικότητα» ( $r=-0,289$ ) και ασθενή αρνητική συσχέτιση με την «Ικανότητα» ( $r=0,316$ ) και την «Πρόσθετη Προσπάθεια» ( $r=-0,160$ ). Τέλος, η «Αποτελεσματικότητα» έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με την «Ικανότητα» ( $r=0,653$ ) και μέτρια θετική συσχέτιση με την «Πρόσθετη Προσπάθεια» ( $r=0,522$ ), ενώ για την «Ικανότητα» παρατηρείται μέτρια θετική συσχέτιση με την «Πρόσθετη Προσπάθεια» ( $r=0,514$ ).

**Πίνακας 3.5:** Συνάφειες Pearson μεταξύ των υποκλιμάκων της κλίμακας MQL

	Μετασηματιστική Ηγεσία	Συναλλακτική Ηγεσία	Παθητική Ηγεσία	Έξτρα Προσπάθεια	Αποτελεσματικότητα	Ικανότητα
Μετασηματιστική Ηγεσία	1,000	,343**	-,326**	,612**	,592**	,742**
Συναλλακτική Ηγεσία	,343**	1,000	,281**	,215*	,072	,040
Παθητική Ηγεσία	-,326**	,281**	1,000	-,160	-,289**	-,316**
Πρόσθετη Προσπάθεια	,612**	,215*	-,160	1,000	,522**	,514**
Αποτελεσματικότητα	,592**	,072	-,289**	,522**	1,000	,653**
Ικανότητα	,742**	,040	-,316**	,514**	,653**	1,000

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών Σχολικής Κουλτούρας (Πίνακας 3.6) και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η «Συναδελφικότητα και Συνεργασία» συσχετίζεται θετικά με τον «Από Κοινού Σχεδιασμό και Αξιολόγηση» ( $r=0,501$ ) με ισχυρή συσχέτιση, θετικά με τη «Μετασηματιστική Ηγεσία» ( $r=0,254$ ) με μέτρια συσχέτιση, θετικά με την «Αλληλοϋποστήριξη για την Υλοποίηση Προγράμματος» ( $r=0,589$ ) με ισχυρή συσχέτιση και θετικά με την «Έμφαση στη Μάθηση» ( $r=0,460$ ) με μέτριου βαθμού συσχέτιση. Ο «Από Κοινού Σχεδιασμός και Αξιολόγηση»

συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό θετικά με την «Αλληλοϋποστήριξη για την Υλοποίηση Οράματος» ( $r=0,665$ ) και την «Έμφαση στη Μάθηση» ( $r=0,562$ ) και θετικά σε μέτριο βαθμό με τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» ( $r=0,145$ ). Η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» συσχετίζεται θετικά αλλά σε χαμηλά επίπεδα τόσο με την «Αλληλοϋποστήριξη για την Υλοποίηση Οράματος» ( $r=0,211$ ) όσο και με την «Έμφαση στη Μάθηση» ( $r=0,068$ ). Τέλος, η «Αλληλοϋποστήριξη για την Υλοποίηση Οράματος» συσχετίζεται θετικά με υψηλού επιπέδου συσχέτιση με την «Έμφαση στη Μάθηση» ( $r=0,524$ ).

**Πίνακας 3.6:** Συνάφειες Pearson μεταξύ των υποκλιμάκων της Σχολικής Κουλτούρας

	Συναδελφικότητα και συνεργασία	Από κοινού σχεδιασμός και αξιολόγηση	Μετασχηματιστική ηγεσία	Αλληλοϋποστήριξη για την υλοποίηση οράματος	Έμφαση στη μάθηση
Συναδελφικότητα και συνεργασία	1,000	,501**	,254**	,589**	,460**
Από κοινού σχεδιασμός και αξιολόγηση	,501**	1,000	,145	,665**	,562**
Μετασχηματιστική ηγεσία	,254**	,145	1,000	,211*	,068
Αλληλοϋποστήριξη για την υλοποίηση οράματος	,589**	,665**	,211*	1,000	,524**
Έμφαση στη μάθηση	,460**	,562**	,068	,524**	1,000

#### 4. Συζήτηση

Η αναγκαιότητα της παρούσας μελέτης βασίστηκε στον περιορισμένο αριθμό ερευνών σχετικά με το ζήτημα της άσκησης ηγεσίας και της σχέσης της με τη σχολική κουλτούρα στα δημοτικά σχολεία και πολύ περισσότερο στο πλαίσιο των ειδικών δημοτικών σχολείων. Εξετάζοντας τα ερευνητικά ερωτήματα, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο στην υποκλίμακα της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» ( $p\text{-value} = 0,037 < 5\%$ ), της «Συναλλακτικής ηγεσίας» ( $p\text{-value} = 0,001 < 5\%$ ) και της «Αποτελεσματικότητας» ( $p\text{-value} = 0,028\% < 5\%$ ). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες φάνηκαν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στις δύο υποκλίμακες της ηγεσίας και στον έναν από τους τρεις τρόπους έκβασης της ηγεσίας. Φαίνεται

δηλαδή ότι οι γυναίκες συμπεριφέρονται περισσότερο μετασχηματιστικά και συναλλακτικά και δίνουν έμφαση στην αποτελεσματικότητα.

Ωστόσο, στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν παρατηρήθηκαν στις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας. Τα ερευνητικά ερωτήματα (1, 2, 3) επιβεβαιώνονται ως προς τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία», τη «Συναλλακτική Ηγεσία» και την «Αποτελεσματικότητα». Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τις αρκετά παλαιότερες έρευνες των Stogdill (1974), Jacobson και Effertz (1974) και Deaux (1979), οι οποίοι είχαν διατυπώσει την άποψη ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικές σε θέσεις ηγεσίας. Από την άλλη όμως πλευρά, εναρμονίζονται με τις περισσότερο πρόσφατες απόψεις των Bass (1999), Carless (1998), Hackman και Furniss (1997) και Kark (2012), οι οποίοι θεωρούν ότι οι γυναίκες διαθέτουν μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Επίσης, σύμφωνα με τους Eagly και Carli (2003) και Chao et al. (2011), οι γυναίκες είναι αποτελεσματικές όταν ασκούν τόσο μετασχηματιστικού όσο συναλλακτικού τύπου ηγεσία.

Αναφορικά με τη θέση των συμμετεχόντων στο σχολείο (διευθυντής/ υποδιευθυντής- εκπαιδευτικός), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην υποκλίμακα της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» ( $p\text{-value}=0,006<5\%$ ) και της «Πρόσθετης Προσπάθειας» ( $p\text{-value}=0,018<5\%$ ). Συγκεκριμένα, οι διευθυντές εμφάνισαν υψηλότερη βαθμολογία από τους εκπαιδευτικούς για τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία», ενώ οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα της «Πρόσθετης Προσπάθειας». Παρατηρείται δηλαδή ότι οι διευθυντές ασκούν στυλ μετασχηματιστικής ηγεσίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην περαιτέρω και συνεχή προσπάθεια ως απόρροια του ηγετικού στυλ που εφαρμόζεται. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Λούντζη και Αντωνίου (2013), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα (1, 2, 3) επιβεβαιώνονται ως προς τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» και την «Πρόσθετη Προσπάθεια».

Ως προς το είδος του σχολείου (γενικό ή ειδικό δημοτικό σχολείο) παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην υποκλίμακα της «Παθητικής Ηγεσίας» ( $p\text{-value}=0,026\%<5\%$ ) και στον «Από κοινού σχεδιασμό και αξιολόγηση» ( $p\text{-value}=0,076\%<5\%$ ), υποκλίμακα της σχολικής κουλτούρας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί γενικών σχολείων εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία στην «Παθητική Ηγεσία», ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία στον «Από κοινού σχεδιασμό και αξιολόγηση». Συνάγεται, δηλαδή, το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί γενικών σχολείων τείνουν προς την απουσία ηγετικής συμπεριφοράς, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων φαίνεται να έχουν αναπτυγμένο το αίσθημα συναδελφικότητας και συνεργασίας με σκοπό την αμοιβαία κατανόηση των στόχων του σχολείου και τον από κοινού σχεδιασμό προγραμμάτων που προωθούν την επίτευξή τους.

Το είδος σχολείου επιβεβαιώνει τα ερευνητικά ερωτήματα (1, 2, 3) ως προς την «Παθητική Ηγεσία» και τον «Από κοινού σχεδιασμό και αξιολόγηση». Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν απόλυτα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Rayner και Ribbins (1999), όπου διατυπώθηκε η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων δίνουν έμφαση και αξία στις σχέσεις, την προσωπική ανάπτυξη, την αποτελεσματική διοίκηση και τη θετική στάση έναντι της εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι Leithwood et al. (2006) έχουν υποστηρίξει ότι η ηγεσία στα ειδικά σχολεία τείνει να είναι μετασχηματιστική.

Αναφορικά με άλλα δημογραφικά στοιχεία, όπως η επιθυμία εγκατάλειψης του επαγγέλματος, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας «Συναδελφικότητα και συνεργασία» ( $p\text{-value}=0,004<5\%$ ), «Από κοινού σχεδιασμός και αξιολόγηση» ( $p\text{-value}=0,022<5\%$ ), «Αλληλοϋποστήριξη για την υλοποίηση οράματος» ( $p\text{-value}=0,006<5\%$ ) και «Έμφαση στη μάθηση» ( $p\text{-value}=0,001<5\%$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν επιθυμούν να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία στις παραπάνω υποκλίμακες. Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται αναμενόμενο, καθώς εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε ένα περιβάλλον συνεργασίας, αλληλοϋποστήριξης και θετικών αλληλεπιδράσεων είναι λιγότερο πιθανόν να εκδηλώσουν μεγάλη επιθυμία εγκατάλειψης του επαγγέλματός τους.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίζονται στην υποκλίμακα της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» ( $p\text{-value}=0,001<5\%$ ), της «Ικανότητας» ( $p\text{-value}=0,025<5\%$ ) και της «Συναδελφικότητας και συνεργασίας» ( $p\text{-value}=0,000<5\%$ ), με τους παντρεμένους να εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία και στις τρεις αυτές υποκλίμακες. Έτσι, φαίνεται ότι η ύπαρξη οικογένειας προωθεί συμπεριφορές συνεργατικότητας αλλά και ικανότητας ως απόρροια άσκησης του μετασχηματιστικού ηγετικού στυλ.

Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην υποκλίμακα της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» ( $p\text{-value}=0,006<5\%$ ) και της «Πρόσθετης Προσπάθειας» ( $p\text{-value}=0,018\%<5\%$ ) με τους κατόχους Μεταπτυχιακού τίτλου να εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία στις δύο αυτές υποκλίμακες. Προφανώς, η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δείχνει να επιφέρει θετικά αποτελέσματα ως προς την άσκηση μετασχηματιστικής συμπεριφοράς. Σε σχέση με τα τρία τελευταία δημογραφικά στοιχεία, τα ερευνητικά ερωτήματα (1, 2, 3, 4, 5, 6) επιβεβαιώνονται ως προς τις υποκλίμακες της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας», της «Ικανότητας», της «Συναδελφικότητας και Συνεργασίας», της «Πρόσθετης Προσπάθειας», του «Από Κοινού Σχεδιασμού και Αξιολόγησης», της «Αλληλοϋποστήριξης για Υλοποίηση Οράματος» και της «Έμφασης για Μάθηση».

Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων. Αναφορικά με τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία», φαίνεται ότι

συσχετίζεται θετικά με τη «Συναλλακτική Ηγεσία» με μέτριου βαθμού συσχέτιση και θετικά σε σημαντικό βαθμό με την «Πρόσθετη Προσπάθεια», την «Αποτελεσματικότητα» και την «Ικανότητα». Η «Συναλλακτική Ηγεσία» συσχετίζεται θετικά αλλά ασθενώς με την «Πρόσθετη Προσπάθεια», την «Παθητική Ηγεσία», την «Αποτελεσματικότητα» και την «Ικανότητα». Η «Παθητική Ηγεσία» σχετίζεται ασθενώς αρνητικά με την «Αποτελεσματικότητα», την «Ικανότητα» και την «Πρόσθετη Προσπάθεια». Η «Αποτελεσματικότητα» έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με την «Ικανότητα» και μέτρια θετική συσχέτιση με την «Πρόσθετη Προσπάθεια».

Τα ερευνητικά ερωτήματα (7, 8) δείχνουν να επιβεβαιώνονται για τη «Μετασηματιστική Ηγεσία» και την «Αποτελεσματικότητα». Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και επιβεβαιώνουν τις έρευνες των Sergiouvanni (2001), Leithwood et al. (2006) και Jensen (2016). Ο μὲν πρώτος είχε διατυπώσει την άποψη ότι η συναλλακτική ηγεσία συμπληρώνει τη μετασηματιστική και είναι απαραίτητο στοιχείο της, ενώ ο δεύτερος υποστήριξε ότι το μετασηματιστικό στυλ ηγεσίας αποτελεί μία συμμετοχικού τύπου ηγεσία, η οποία παρακινεί και υποστηρίζει το προσωπικό για περαιτέρω προσπάθεια και αποτελεσματικότητα.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας, η «Συναδελφικότητα και συνεργασία» παρουσιάζει ισχυρή θετική συσχέτιση με τον «Από κοινού σχεδιασμό και αξιολόγηση» και την «Αλληλοϋποστήριξη για την υλοποίηση οράματος», ενώ μέτρια θετική συσχέτιση με τη «Μετασηματιστική Ηγεσία» και την «Έμφαση στη μάθηση». Ο «Από κοινού σχεδιασμός και αξιολόγηση» συσχετίζεται θετικά σε υψηλά επίπεδα με την «Αλληλοϋποστήριξη για την Υλοποίηση Οράματος» και την «Έμφαση στη Μάθηση», ενώ ασθενώς θετικά με τη «Μετασηματιστική Ηγεσία». Η δε «Μετασηματιστική Ηγεσία» συσχετίζεται ασθενώς θετικά με την «Αλληλοϋποστήριξη για την Υλοποίηση Οράματος» και την «Έμφαση στη Μάθηση», ενώ οι δύο προηγούμενες συσχετίζονται θετικά και σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους. Τα εν λόγω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Λούντζη και Αντωνίου (2013). Το ερευνητικό ερώτημα (9) επιβεβαιώνεται βάσει των αποτελεσμάτων, καθώς η συσχέτιση είναι θετική ανάμεσα στις υποκλίμακες της σχολικής κουλτούρας, ενώ τα επίπεδα σημαντικότητας κυμαίνονται για τις περισσότερες εξ αυτών από μέτρια έως υψηλά.

Τα ανωτέρω ευρήματα εναρμονίζονται με τα ευρήματα των ερευνών της Αθανασούλα-Ρέππα (1999), του Minckler (2013) και των Nesis- Isik και Gursel (2013), οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι παράγοντες της σχολικής κουλτούρας συσχετίζονται μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, οι κοινές προσδοκίες-όραμα σχετίζονται απόλυτα με την έμφαση για μάθηση. Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τους Everard και Morris (1999) και Hoyle, English και Steffy (1998).



## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999) *Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική: Η δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα: Έλλην.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2006) Τακτικές άσκησης επιρροής μεταξύ διευθυντικών στελεχών και υφισταμένων σε ελληνικούς οργανισμούς. Στο: Π. Σ. Κορδούτης & Β. Γ. Παυλόπουλος (Επιμ.), *Πεδία έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία* (σελ. 178-196). Αθήνα: Ατραπός.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2008) Προοπτικές και δυνατότητες άσκησης ηθικής ηγεσίας. Στο: Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Ηθική των Επιχειρήσεων* (σελ. 1 -18). Αθήνα: Σάκκουλας.
- Αντωνίου, Α.-Σ. & Γαλακτίδου, Α. (2010) Διερεύνηση άσκησης μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας και ενδεχόμενη επίδρασή του στην επαγγελματική εξουθένωση (burnout). Στο: Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Στρες: Προσωπική Ανάπτυξη & Ευημερία* (σελ. 73-136). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Armstrong, P. (2017) Successful school leadership: international perspectives. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 263-264.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004) *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and sampler set* (3rd ed.). Redwood City, CA: Mind Garden.
- Avolio, B. J., Bass, B. M. & Jung, D. I. (1999) Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.
- Babalıs, Th. (2013) The relation of classroom climate to learning. *Journal of modern education*, 3(4), 287-299.
- Babalıs, Th. & Tsolı, K. (2017) *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management, Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova Publishers.
- Barnett, K., McCormick, J. & Conners, R. (2000) Transformational leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24-46.
- Bass, B. M. (1985) *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1985) Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40.
- Bass, B. M. (1999) Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.
- Burns, J. M. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row Publishers.

- Bush, T. (2007) Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2008) From management to leadership. Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), 271-288.
- Bush, T. (2010) The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership?. *School Leadership & Management*, 18(3), 321-333.
- Carless, S. A. (1998) Gender differences in transformational leadership: An examination of superior, leader, and subordinate perspectives. *Sex roles*, 39, 887-902.
- Carpenter, D. (2014) School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694.
- Cavanagh, R. F. & Dellar, G. B. (1997, March) *Towards a model of school culture*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Chicago, IL.
- Chao, K. J., Lin, C. Y., Ma, C. M., Lai, J. C., Ku, C. Y., Kuo, H. W. & Chao, C. I. (2011) Relationship among sexual desire, sexual satisfaction, and quality of life in middle-aged and older adults. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 37(5), 386-403.
- Cheng, Y. C. (2000) Cultural factors in educational effectiveness: A framework for comparative research. *School Leadership & Management*, 20(2), 207-225.
- Danielson, Ch. (2007) The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14-19.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999) *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Eagly, A. H. & Carli, L. L. (2003) The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *Leadership Quarterly*, 14, 807-834.
- Everard, B. & Morris, G. (1999) *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (Δ. Κίκιζας, μτφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ghamrawi, N. (2011) Trust me: Your school can be better- A message from teachers to principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 333-348.
- Greenberg, J. & Baron, R. A. (2013) *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά* (Α.-Σ. Αντωνίου, επιμ.-μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Godfrey, D. (2016) Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301-321.
- Hackman, M. Z., Furniss, A. H. & Peterson, T. J. (1992) Perceptions of gender role characteristics and transformational and transactional leadership behaviors. *Perceptual and Motor Skills*, 75(1), 311-319.

- Hallinger, P. (2010) Developing instructional leadership. *Studies in Educational Leadership*, 11, 61-76.
- Hargreaves, D. (1995) School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Harris, A. (2010) Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26.
- Hoy, K. W. & Miskel, G. C. (2005) *Educational administration: Theory, research and practice*. N.Y.: McGraw Hill Publishing Company.
- Hoyle, J., English, F. & Steffy, B. (1998) *Skills for successful 21<sup>st</sup> Century school leaders. Standards for peak performers*. Arlington. VA: American Association of School Administrators.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2010) How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565- 575.
- Jacobson, B. M. & Effertz, J. (1974) Sex roles and leadership: Perceptions of the leaders and the led. *Organizational Behavior and Human Performance*, 12(3), 383-396.
- Jensen, R. (2016) School leadership development: What we know and how we know it. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 48- 68.
- Kark, R. (2012) Does valuing androgyny and femininity lead to a female advantage? The relationship between gender role, transformational leadership and identification. *The Leadership Quarterly*, 23, 620-640.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006) *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: NCSL.
- Λούντζης, Γ. & Αντωνίου, Α.-Σ. (2013) Μετασχηματιστική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: Έρευνα σε αστικά δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης. *Ηώς*, 3, 68-85.
- Maslowski, R. (2001) *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Netherlands: Twente University Press.
- Minckler, H. (2013) School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 657-679.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011) *Η Ζωή στη σχολική τάξη* (β' έκδοση). Αθήνα: Διάδραση.
- Nesis- Isik, A. & Gursel, M. (2013) Organizational culture in a successful primary school: An ethnographic case study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 221-228.

- Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pashiardis, P. & Johansson, O. (2016) *Successful school leadership: International perspectives*. London: Bloomsbury Academic.
- Peterson, K. & Deal, T. (1998) How leaders influence culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Rayner, S. & Ribbins, P. (1999) *Headteachers and leadership in special education*. Herfordshire: Harmer Green Lane.
- Rehman, R. R. & Waheed, A. (2012) Transformational leadership style as predictor of decision making styles: Moderating role of emotional intelligence. *Commercial Society Science*, 6(2), 257-268.
- Sergiovanni, Th. (2001) *Leadership. What's in it for schools?*. London: Routledge & Falmer.
- Starrat, R. J. (2001) Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 333-352.
- Stedman, L. C. (1987) It's time we changed the effective school formula. *Phi Delta Kappan*, 69(3), 215-227.
- Stogdill, R. M. (1974) *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Turan, S. & Bektas, F. (2013) The Relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.
- Waldman, D. A., Bass, B. M. & Yammarino, F. J. (1990) Adding to contingent reward behaviour the augmenting effect of charismatic leadership. *Group & Organization Management*, 15(4), 381-394.

# LA GRECE ANCIENNE DANS L'ENSEIGNEMENT HISTORIQUE EN FRANCE (1790-1814)

## ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΑ (1790-1814)

Κονδυλένια Μπελίτσου  
Διδάκτωρ του Paris Diderot-Université Sorbonne Paris Cité  
και του La Sapienza Università di Rome  
kbelitsou@gmail.com

### Περίληψη

Μέσα από τις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές που καταγράφηκαν μεταξύ 1790 και 1814, μελετάμε τις νομοθετικές ρυθμίσεις υπό την ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας της Γαλλίας, οι οποίες αποτελούν τη βάση των νέων προγραμμάτων της αρχαίας ελληνικής ιστορίας. Το κοινό χαρακτηριστικό αυτών των προγραμμάτων δείχνει ότι η σχολική γνώση συνδέεται άμεσα με τις εκάστοτε πολιτικές εξελίξεις. Επιπλέον, η στενή σχέση ανάμεσα στις κλασσικές ανθρωπιστικές επιστήμες και στην ιστορία συμβάλει ώστε η εκπαίδευση της αρχαίας ελληνικής ιστορίας να ακολουθεί ένα μονοπάτι διαφορετικό με αυτό της ιστορίας της Γαλλίας. Από τις αρχές του 19ου αιώνα το γαλλικό σχολείο θεωρείται το ιδανικό μέρος για την εκπαίδευση της νεολαίας σύμφωνα με τους κανόνες της πατρίδας και η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής ιστορίας συμβάλει στη δημιουργία αυτού του εθνικού συναισθήματος.

### Λέξεις κλειδιά

Γαλλικό σχολείο, 18ος-19ος αιώνας, πρόγραμμα σπουδών, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής ιστορίας.

## 1. La naissance d'un enseignement historique

Les programmes sont de vrais outils qui permettent de construire une culture scolaire qui confère aux élèves un ensemble commun de connaissances, ainsi qu'une mémoire collective: ces deux objectifs visent à socialiser les jeunes. Ils ne sont pas axiologiquement neutres mais porteurs de valeurs, nourris d'une interprétation du social. Ils correspondent à des textes réglementaires plus ou moins longs comprenant un

preambule de longueur variable – exposant des finalites et un cadrage general – puis la liste des contenus a enseigner.

D'une facon generale, des le XIX<sup>e</sup> siecle mais encore aujourd'hui en 2018 tous les programmes scolaires ne sont pas des lois votees par le Parlement, mais des textes normatifs, prenant la forme d'arretes ministeriels, qui peuvent etre completes par des circulaires. Ces textes sont signes par le ministre de l'Education nationale ou, par delegation, par un haut fonctionnaire, puis sont publies au *Bulletin officiel de l'Education nationale (BOEN)*. Compte tenu de leur caractere imperatif, ils doivent etre respectes par les enseignants a qui ils sont destines. Le role du ministre est majeur sachant que c'est lui qui formule expressément la demande d'un programme ou son renouvellement, toutes les disciplines de l'enseignement etant concernees. Ces programmes presentent une charge symbolique particulierement forte. Dans l'etude que nous presentons, nous accordons une large place a l'exposition de chaque programme dans sa forme definitive sachant que ce qui nous retient notre attention c'est l'activite de selection des connaissances qui s'opere au prealable avant la publication. Cette operation de selection est intentionnelle et porte la marque du pouvoir politique en place.

### ***1.1. 1790-1814: De nouvelles mesures legislatrices favorables a un enseignement secondaire***

Instruire le peuple et pas seulement les elites, c'est l'une des idees majeures, forgees par la Revolution francaise, periode riche en projets et en reformes dans ce domaine, comme le montrent les travaux de recherche de Francois Furet et de Wladimir Sachs (Fleury & Valmary, 1957). Le pouvoir monarchique n'a pas instruit le peuple. L'instruction est donnee principalement par les paroisses dans les communes; celles-ci a 90% dans le Nord possedent des ecoles, alors que dans le Sud de la France elles ne representent que 50%. Des facteurs comme la nature du peuplement ou la dispersion de l'habitat dans le Sud de la France expliquent egalement ces differences regionales. Par ailleurs, des considerations linguistiques sont aussi a prendre en compte. L'alphabetisation est moindre dans les zones ou les patois demeurent en vigueur. Enfin le dernier motif pour expliquer les inegalites sur le plan de l'instruction, est lie aux particularites de l'economie. Les paysans sont pauvres et exclus de l'enseignement, alors que les proprietaires fermiers accedent plus aisement aux ecoles. C'est pourquoi le XIX<sup>e</sup> siecle cristallise en lui de nombreux enjeux pour elever le niveau de l'alphabetisation et de l'instruction de toutes les classes sociales de la societe francaise, en particulier celles des paysans et des ouvriers.

#### **1.1.1. Les ecoles centrales**

La Constitution de 1791 decide la creation et l'organisation d'une instruction publique gratuite et commune a tous les citoyens. En 1792, Condorcet, au nom du Comite de l'Instruction publique de l'Assemblee legislative, presente un projet de decret sur

l'organisation generale de l'Instruction publique. Le grand projet de cette periode correspond a la creation des ecoles centrales, sous la legislation du 26 frimaire an III (16 decembre 1794), qui devient le decret du 7 ventose an III (25 fevrier 1795), remanie par celui du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795). Selon Dominique Julia: «c'est sans doute le plus pense, le plus novateur et le plus fecond de tous les projets. Le plaidoyer de son auteur en faveur de la liberte de l'enseignement resonance a nos oreilles comme un texte toujours fondamental» (Julia, 1981, p.68). Cette loi met un terme aux humanites classiques de l'Ancien Regime.

Ces ecoles centrales, selon la legislation, se presentent «comme des agregats de chaires correspondant aux diverses branches de la connaissance humaine», explique Philippe Savoie (Savoie, 2013, p.31). Une ecole centrale devait legalement exister dans chaque departement, «la Seine exceptee, puisque Paris devait en recevoir cinq et en a finalement recu trois, tout comme le departement du Nord – afin de remplir l'objectif d'egalite territoriale, autre principe de base issu des debats revolutionnaires» (Savoie, 2013, p.31) avec, en troisieme section (eleves de 16 ans au moins), un professeur d'histoire. Selon l'enquete de 1799 par le ministre de l'Interieur, Francois de Neaufchateau (1750-1828), les chaires d'histoire sont detenues, pour plus de la moitie, par des ecclesiastiques ou d'anciens ecclesiastiques (Garcia & Leduc, 2003, p.31).

Les ecoles centrales offrent des enseignements de type encyclopedique dont l'histoire, ainsi que des cours de dessin, de mathematiques, de langues anciennes ou de physique. Et cet enseignement de l'histoire ne se reduit pas a la France mais comporte une orientation d'universalite: «Cette histoire universelle n'etait pas celle des souverains, mais celle des peuples», ecrit Marcel Guy (Guy, 1981, p.107). L'histoire ancienne est encouragee par les professeurs, sachant que:

«L'Antiquite regnait sur tout l'edifice...Comme dans les colleges de l'Ancien Regime, on continuait de faire vivre les enfants dans le monde antique. Par volonte de s'eloigner du present et de ses debats, et de depolitiser la jeune generation – afin de finir la Revolution pour de bon? Mais aussi par veneration sincere de l'Antiquite, ou l'on trouvait encore la meilleure galerie des excellences humaines et artistiques» (Savariau, 2002, p.298).

Cette remarque merite d'etre nuancee sachant que l'histoire dans les ecoles centrales, est un enseignement facultatif qui progressivement finit par etre abandonne. P. Garcia et J. Leduc ecrivent que «les familles se mefient d'une discipline qui apparait comme tres marquee ideologiquement» (Garcia & Leduc, 2003, p.32). Car finalement, «histoire» equivaut a «politique». Sur le plan de l'organisation territoriale, les ecoles centrales etant gerees par les nouveaux departements de la France post revolutionnaire, ne sont generalement pas dotees d'un pensionnat, ce qui limite donc le nombre des eleves pouvant frequenter ces etablissements, excluant ceux qui habitent loin et ne disposant

pas d'un hebergement sur place. Ces ecoles centrales finissent pas etre rapidement contestees, comme etant «trop savantes, pas assez pedagogiques ni educatives, pas assez organisees, trop jacobines et trop irreligieuses de reputation, au total impopulaires et defaillantes» (Savoie, 2013, p.32). En revanche, dans le contexte de notre recherche, il y a necessite a mentionner ces ecoles qui, pour la premiere fois, integrent l'histoire dans l'organisation des etudes (Caspard & Savoie, 2005, p.178).

### **1.1.2. La Loi de 1802: l'organisation de l'enseignement secondaire**

La premiere loi portant sur l'organisation et l'enseignement de l'Instruction publique en France est promulguee le 1<sup>er</sup> mai 1802, et comprend 44 articles ayant pour objet de donner des formes et des contenus aux differents niveaux de l'enseignement general. Cette loi constitue la premiere etape de l'edification d'un systeme d'enseignement marque par la centralisation, laquelle avait ete retenue des le debut de la Revolution. Elle supprime l'existence des ecoles centrales dans les departements francais.

Cette loi confere un cadre pour instruire les populations et former les elites, a partir des classes de l'enseignement primaire jusqu' a l'enseignement universitaire, en passant par les colleges et les lycees. Outre les enseignements, la loi prevoit l'organisation d'une administration centralisee pour gerer a la fois les etablissements, les corps de professeurs et les personnels d'education.

Les premiers articles de la loi de 1802 stipulent que «l'instruction sera donnee dans les ecoles secondaires etablies par des communes ou tenues par des maitres particuliers, dans des lycees ou des ecoles speciales entretenues aux frais du tresor public» (Recueil des lois et reglements sur l'enseignement superieur: comprenant les decisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction publique et du Conseil d'Etat, 1880-1915, Tome 1, p.82), avant de publier les articles charges de l'organisation structurelle et pedagogique des ecoles secondaires.

(art.6): Toute ecole etablie par les communes ou tenue par les particuliers, dans laquelle on enseignera les langues latine et francaise, les premiers principes de la geographie, de l'histoire et des mathematiques, sera consideree comme ecole secondaire. (Recueil des lois et reglements sur l'enseignement superieur: comprenant les decisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction publique et du Conseil d'Etat, 1880-1915, Tome 1, p.82).

(art.7): Le gouvernement encouragera l'etablissement des ecoles secondaires, et recompensera la bonne instruction qui y sera donnee, soit par la concession d'un local, soit par la distribution de places gratuites dans les lycees a ceux des eleves de chaque departement qui se seront le plus distingues, et par des gratifications accordees aux cinquante maitres de



ces ecoles qui auront le plus d'eleves admis aux lycees. (Recueil des lois et reglements sur l'enseignement superieur: comprenant les decisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction publique et du Conseil d'Etat,1880-1915, Tome 1, p.82).

Enfin, les derniers articles prevoient l'encadrement des lycees ainsi que les contenus des enseignements.

(art. 9): Il sera etabli des lycees pour l'enseignement des lettres et des sciences. Il y aura un lycee, au moins, par arrondissement de chaque tribunal d'appel. (Recueil des lois et reglements sur l'enseignement superieur: comprenant les decisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction publique et du Conseil d'Etat,1880-1915, Tome 1, p.82).

(art. 10): On enseignera dans les lycees les langues anciennes, la rhetorique, la logique, la morale, et les elements des sciences mathematiques et physiques. Le nombre des professeurs de lycee ne sera jamais en dessous de huit; mais il pourra etre augmente par le gouvernement, ainsi que celui des objets d'enseignement, d'apres le nombre des eleves qui suivront les lycees. (Recueil des lois et reglements sur l'enseignement superieur: comprenant les decisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction publique et du Conseil d'Etat,1880-1915, Tome 1, p.82).

Ainsi, dans la classe de troisieme, le professeur de latin enseigne egalement les elements de la chronologie et de l'histoire ancienne. En classe de seconde, il enseigne l'histoire jusqu'a la fondation de l'empire francais ainsi que les mythologies et les croyances des differents peuples dans les differents ages du monde. En classe de premiere, l'enseignement de l'histoire portera sur l'histoire et de la geographie de la France. Au terme de cette scolarite, la loi prevoit que les eleves auront appris un programme exhaustif de l'histoire, a partir de la periode ancienne jusqu'a l'epoque contemporaine. L'histoire s'impose donc parmi les differentes matieres qui composent le programme d'enseignement des eleves des etablissemments secondaires. La charge de cet enseignement est affectee aux professeurs de langues anciennes des classes d'humanites qui voient d'ailleurs leur titre modifie puisqu'ils deviennent des «professeurs de langues anciennes, de geographie et d'histoire». C'est la le signe que l'histoire est desormais integree au domaine litteraire.

Ce dispositif legislatif de 1802, place sous l'autorite de Bonaparte, vient se substituer en partie a la Loi Daunou (Pierre Daunou: 1761-1840) promulguee le 25 octobre 1795 qui avait instaure les nouvelles modalites de l'enseignement dans les ecoles primaires devenues

payantes, alors que la gratuite avait été mise en place par la Convention de 1791. Finalement, c'est tout l'idéal révolutionnaire exprimé notamment à travers la voix de Condorcet qui s'estompé au profit d'un contrôle renforcé de l'État sur l'instruction et la formation des élites administratives, politiques, militaires et civiles (Savoie, 2013, p. 33).

La loi de 1802 dessine une organisation centralisée et stable qui met en jeu des institutions et des contenus pédagogiques. Les établissements scolaires, à Paris comme en provinces, sont tous dotés d'un pensionnat permettant donc de faire venir des élèves des zones géographiques les plus reculées. Selon Philippe Savoie, la logique de ces établissements d'enseignement secondaire repose sur une culture humaniste, cette expression précisant la vocation d'instruction et de formation de tous les citoyens français. Dans ce sens, le dispositif législatif de 1802 se singularise par une volonté de l'État de centraliser la gestion de l'enseignement.

Dans une perspective globale, Napoléon va utiliser l'histoire pour consolider son pouvoir et légitimer son projet de construire un État puissant. Il s'agit d'ériger une vision de l'histoire composée de héros et de faits glorieux combinée à l'idée de progrès qui qualifie l'époque contemporaine, jugée alors comme étant «extraordinaire, plus extraordinaire que l'Antiquité» (Boudon, 2004, p.106).

### ***1.2. De 1808 à 1814. Louis de Fontanes: l'étude des langues anciennes pour enseigner l'histoire ancienne***

Le 17 mars 1808, Napoléon nomme Louis de Fontanes (1757-1821), Grand maître de l'Université, poste qu'il occupera jusqu'au 17 février 1815. Fontanes est le premier à occuper de telles fonctions; il est également membre du Conseil de l'Université durant la Restauration. Ainsi, il exercera ses fonctions gouvernementales à la fois dans le gouvernement de Napoléon et dans celui de Louis XVIII à partir de 1814.

Fontanes est un conservateur qui juge «d'après son expérience et en s'appuyant sur les références que lui fournissait l'histoire, y compris celle de l'Antiquité, sans beaucoup se préoccuper des systèmes philosophiques récents. (...) Son principal souci était de concilier les conceptions classiques de l'enseignement et de la société, avec quelques rares idées nouvelles nées chez les encyclopédistes» (Pillard, 1990, p.246).

Avec le décret du 17 mars 1808 créant l'Université impériale, le projet napoléonien parvient à sa cohérence, l'université ayant pour vocation d'incarner à la fois une grande administration et un corps enseignant investi d'un monopole. Le projet de Napoléon s'articule ainsi:

«Il n'y aura pas d'État politique fixe s'il n'y a pas de corps enseignant avec des principes fixes. Tant qu'on n'apprendra pas dès l'enfance s'il faut être républicain ou monarchique, catholique ou irreligieux, etc. l'État ne formera point une nation; il reposera sur des bases incertaines et vagues; il sera

constamment expose aux desordres et aux changements» (Aulard, 1911, p.142).

Sur le plan de l'organisation administrative, le ministere de l'Instruction publique est place sous l'autorite du ministere de l'Interieur, qui publie les lois et les decrets se rapportant a toutes les decisions d'organisation de l'enseignement. A la tete du ministere de l'Instruction publique, est nomme un Grand maitre des Universites (et non pas encore un ministre), assiste d'un chancelier et d'un tresorier, tous trois nommes par Napoleon. Un Conseil de l'Universite comprenant 30 membres, est preside par le Grand maitre qui dispose d'un secretariat general, lui-meme assiste d'un secretaire particulier et de deux sous-chefs. Les inspecteurs generaux de l'universite sont places sous l'autorite du Grand maitre qui les nomme et determine leurs missions. Le Grand maitre exerce le veritable pouvoir executif et administratif. Neanmoins, il respecte l'autorite du ministre de l'Interieur conformement aux articles 55, 58 et 84 du decret du 17 mars 1808 stipulant les regles et les procedures qui encadrent cette relation de dependance de l'instruction publique vis-a-vis de ce ministere. Cette relation est renforcee par les articles 3 et 4 de la loi du 12 septembre 1812 et par le decret du 21 septembre 1812 qui regle les attributions du ministere de l'Interieur.

L'Universite est chargee principalement de l'enseignement public sur tout le territoire national et est placee sous la direction d'un Grand maitre, nomme toujours par Napoleon (puis par le roi) et revocable a tout moment. Tous les etablissements scolaires sont places sous sa direction, excepte les seminaires et les ecoles de services publics qui, eux, sont sous tutelle de l'administration departementale. Chaque academie est gouvernee par un recteur. Les differentes Ecoles figurent dans l'ordre suivant: les facultes, les lycees et les colleges, les institutions et les pensions et les ecoles primaires. Autrement dit, ce dispositif de centralisation vise a etablir l'autorite puissante de l'Etat sur l'instruction des citoyens francais.

L'elaboration des programmes d'enseignement suscite des debats d'idees, parfois intempestifs. Concernant l'enseignement de l'histoire dans les classes de l'enseignement secondaire, les avis divergent, tant au ministere de l'Interieur qu'a la direction de l'Universite imperiale (Garcia & Leduc, 2003, p. 38).

Les langues anciennes et la rhetorique deviennent des enseignements renforces dans les etudes secondaires, alors que ces deux disciplines avaient ete supprimees des programmes d'enseignement dans les ecoles centrales. A cet effet, en 1810, Fontanes promulgue la loi de creation des lycees qui remplacent les ecoles centrales. Il s'inspire du systeme educatif de la Congregation religieuse des Oratoriens (qui pour lui est un modele a imiter), sachant concilier la rhetorique et les sciences. Cette decision marque une volonte de privilegier les enseignements litteraires.

«[...] la geographie disparaît totalement, et l'histoire est mise a la portion congrue; de la mythologie et de l'histoire sainte en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, des cartes geographiques et des tables chronologiques a la disposition des eleves, c'est peu. On notera que le Reglement du 19 septembre 1809 ne mentionne aucun manuel d'histoire et de geographie dans les conseils bibliographiques donnees pour chaque classe» (Marchand, 2001, p.25).

En consequence, la preponderance des langues anciennes et de la rhetorique temoigne d'une relation particuliere que la generation de Fontanes entretient avec le passe: il s'agit d'etablir une relation d'imitation du passe a partir du present, issue de la tradition rhetorique, que l'on ne retrouve pas exprimee dans l'enseignement de l'histoire. Cette reference a l'imitation, est valorisee par le systeme napoleonien.

La grande œuvre de Fontanes est contenue dans la loi de 1814, promulguee apres la chute de Napoleon en avril 1814, sous le regne du roi Louis XVIII, dont Fontanes devient le ministre de l'Instruction publique.

## **2. 1814-1830: Une intense activite legislatrice**

### ***2.1. La loi de 1814: un premier pas vers l'institutionnalisation de l'histoire***

Louis XVIII maintient l'organisation du ministere de l'Instruction publique tel qu'il est organise par Fontanes. Avec la loi du 28 septembre 1814, il s'agit de creer un vaste projet politique pour reorganiser le systeme scolaire dans le secondaire; elle constitue un premier pas vers l'institutionnalisation de l'enseignement de l'histoire et met l'accent sur les valeurs de l'enseignement des humanites. Par definition, les humanites s'inspirent des arts liberaux antiques, rappelle Marie-Madeleine Compere:

«Dans ses grands traits, le modele de formation [que les humanites] proposent, fixe par Isocrate a Athenes au IV<sup>e</sup> siecle av. J.-C. est herite directement par les Romains. Considerees dans leur contenu scolaire, elles constituent, sous l'Ancien Regime et dans les deux premiers tiers du XIX<sup>e</sup> siecle, la quasi- totalite de l'enseignement des colleges, du moins dans les classes du cursus traditionnel». (Compère, 1997, p.6).

En fait, les humanites comprennent l'etude de la langue latine a travers les textes des auteurs romains avec des exercices de composition en latin; elles comprennent egalement l'etude du grec, mais le grec revet une dimension elitiste superieure a celle du latin. En tout etat de cause, l'enseignement du grec passe par l'etude des textes. Ces enseignements se combinent avec celui du francais.

Cette loi du 28 septembre 1814 composee de 148 articles, non seulement etablit les procedures d'entrees au college (l'entree en classe de sixieme fait l'objet d'un concours, pour lequel les eleves doivent etre ages d'au moins 12 ans) mais fixe egalement le temps quotidien et hebdomadaire des etudes, prevoit le contenu des programmes, definit les types d'exercices a faire faire aux eleves, etc. Le Conseil de l'Universite legifere donc a la fois sur le contenu de l'enseignement, la duree de l'enseignement hebdomadaire et la duree de l'enseignement au quotidien en associant les contenus des programmes a la notion de gestion du temps.

La lecture detaillee des articles de la loi va nous permettre de comprendre les articulations entre les differents elements qui assurent la cohesion du systeme educatif, ce qui nous permettra d'apprécier a sa juste valeur la place de l'enseignement de l'histoire ancienne parmi les autres disciplines.

Concernant la gestion du temps dans l'enseignement secondaire, le legislateur se montre tres pointilleux puisqu'il precise meme le moment de l'enseignement dans la journee scolaire. La gestion du temps est ainsi fixee selon les 4 articles suivants:

(art. 126): Les eleves entreront en classe deux fois par jour, le lundi, mardi, mercredi, vendredi et samedi. (Recueil de Lois et Reglements concernant l'Instruction publique, Tome cinquieme, 1820, p.508).

(art. 127): Toutes les classes du matin seront de deux heures. (Recueil de Lois et Reglements concernant l'Instruction publique, Tome cinquieme, 1820, p.508).

(art. 128): Celles du soir seront de deux heures, depuis la rentree jusqu'au 1er avril et de deux heures et demie, depuis le 1er avril jusqu'aux vacances. (Recueil de Lois et Reglements concernant l'Instruction publique, Tome cinquieme, 1820, p.508).

(art.129): La demi-heure de plus, dans le mois d'ete sera exclusivement consacree a la geographie et a l'histoire. (Recueil de Lois et Reglements concernant l'Instruction publique, Tome cinquieme, 1820, p.508).

Cette premiere tentative fait apparaitre une nouveaute dans les programmes de l'enseignement secondaire: l'histoire sera enseignee a raison de 2h1/2 par semaine, a partir du 1<sup>er</sup> avril jusqu'aux vacances d'ete. C. Falcucci soulignait que cette precision constituait: «le veritable point de depart d'un enseignement historique a part, pour donner a l'histoire une place qui soit la sienne et pour ne pas englober l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement litteraire general» (Falcucci, 1939, p.132).

Mais l'enseignement de l'histoire dans les classes de l'enseignement secondaire va se heurter a un obstacle, celui du temps d'enseignement. En effet, dans les classes des etablissements secondaires, les enseignants – comme on l'a vu – faisaient des classes

qui duraient 2 heures. A cet effet, nous rappelons la distinction entre classe et cours, sachant que le modele pedagogique reposait sur la combinaison entre classe et etude. Sur ce point nous nous referons aux travaux de recherches de A. Bruter qui ecrit que:

«Le professeur, dans cette classe de deux heures, est loin de monopoliser la parole: le debut de la seance est occupe par la recitation des eleves puis par la lecture des lecons du lendemain par l'un d'entre eux; la demi-heure finale est consacree a la traduction en francais d'un passage latin (theoriquement) prepare par les eleves, qui doivent donc etre sollicites. Quand le professeur parle, c'est pour corriger le devoir qui lui a ete rendu la veille et dicter le prochain devoir a lui rendre» (Bruter, 2013, p.2).

En consequence, la loi de 1814 dessine tres timidement un changement dans le modele pedagogique traditionnel. La matiere d'histoire introduit la notion de cours d'histoire. A cette date, il faut preciser qu'il n'y avait pas de cours magistraux dans les classes du secondaire. A. Bruter rappelle que: «latin et mathematiques constituaient en effet le noyau, respectivement, des etudes d'humanites d'un cote, des etudes de sciences de l'autre. On sait que ces disciplines se sont peu a peu demultipliees en differentes matieres ayant chacune leur professeur special» (Bruter, 2013, p.4). Le programme d'enseignement de 1814 etablit que dans la classe de sixieme les eleves etudieront la mythologie et l'histoire sainte. Ces deux matieres ne seront pas reprises dans les classes suivantes.

L'article 134 recommande d'exercer la fonction de memoire des eleves en leur faisant apprendre par cœur des extraits de textes d'auteurs latins et francais. L'article 138 stipule que l'enseignement comprendra egalement la grammaire francaise et latine, l'histoire sainte, quelques notions generales de geographie et des notions elementaires se rapportant a la mythologie.

Les eleves apprennent donc par cœur, des extraits de textes d'auteurs choisis en fonction de la langue latine et la langue francaise. Si la langue grecque n'est pas enseignee, cela n'exclut pas le fait qu'il y ait, dans ce programme, des auteurs grecs dont les extraits ont ete traduits en latin, et qui font donc partie des auteurs appris par les eleves. Par exemple, le programme de la classe de sixieme en 1814 note l'etude de «l'Epitome Historiae graecae» de Siret en latin.

L'article 138 impose l'enseignement de la mythologie. Depuis le XVIII<sup>e</sup> siecle, le terme du «mythologie» remplace celui de «fable» pour designer les recits des heros et des dieux de l'Antiquite «transmis a travers le Moyen age essentiellement dans leur interpretation romaine par Ovide» (Ellinger, 2015, p.480). Avec le Romantisme, la mythologie se substitue a la fable. Le terme se developpe dans un contexte elargi et informel de culture generale, permettant de comprendre les metaphores poetiques, comme les sujets profanes des œuvres d'art mettant en scene des dieux et des heros de l'Antiquite. Cette

distinction se forge a partir de «la sacralisation du mythe qui est etroitement tributaire de l'humanisation du sacre» (Starobinski, 1981, p.399). Cette dichotomie entre sacre et profane qui constitue un enjeu de pensee pendant le siecle des Lumieres perdue au debut du XIX<sup>e</sup>, avec cette difference que c'est l'homme qui est le heros de «cette imagination fabuleuse» (Starobinski, 1981, p.399). Avec le Romantisme, se developpe l'idee du «mythe primitif ou mythe des origines: selon les mythologues, le mythe concerne les premiers pas de l'humanite et se developpe tout particulierement dans les societes sans histoire» (Moreau, 201, p.17).

Cependant, l'article 138 stipule egalement, toujours pour la classe de 6<sup>e</sup>, une combinaison de l'histoire sainte et de la mythologie. Concernant ce rapprochement, nous observons que la loi de 1814 pour l'enseignement en classes secondaires etablit que la mythologie entre dans le programme scolaire, ce qui confirme une coexistence entre fables de l'Antiquite et histoire sainte. On peut penser que par le biais des fables le maitre exploite surtout la fonction allegorique du discours pour introduire les valeurs morales.

La loi de 1814 comprend egalement les articles, numerotes de 139 a 143, qui se rapportent a l'organisation de l'enseignement de l'histoire, de la classe de 5<sup>e</sup> a la classe de rhetorique.

(art.139) Cinquieme: on commencera l'etude du grec. On commencera a donner des notions elementaires de chronologie et d'histoire ancienne. (Recueil de Lois et Reglements concernant l'Instruction publique, Tome cinquieme, 1820, p.510).

(art.140) Quatrieme: on continuera l'etude du latin et du grec; on s'exercera a la versification latine, on fera des versions grecques, on etudiera les elements de l'histoire ancienne et de l'histoire romaine, jusqu'a la bataille d'Actium. (Recueil de Lois et Reglements concernant l'Instruction publique, Tome cinquieme, 1820,p.510).

(art.141) Troisieme: on continuera de s'exercer dans les trois langues, en themes et en versions, on continuera la versification latine; on passera a des auteurs plus faciles; on etudiera l'histoire romaine et celle du moyen-age, depuis Auguste jusqu'a Charlemagne. (Recueil de Lois et Reglements concernant l'Instruction publique, Tome cinquieme, 1820, p.510).

(art. 142) Seconde: les eleves commenceront a s'exercer aux narrations et aux analyses, ils etudieront l'histoire moderne depuis Charlemagne. (Recueil de Lois et Reglements concernant l'Instruction publique, Tome cinquieme, 1820, p.510).

(art.143) En Rhetorique: le professeur enseignera en huit lecons, chaque semaine, les regles de tous les genres d'ecrire, et en fera voir les plus beaux

exemples dans les anciens et dans les modernes; il exercera ses élèves à la composition en latin et en français. (Recueil de Lois et Règlements concernant l'Instruction publique, Tome cinquième, 1820, p.510).

Ces articles montrent qu'un enseignement de la «discipline» histoire est en train d'advenir, portant sur trois périodes, l'histoire ancienne, l'histoire du moyen âge et l'histoire des siècles suivants, une sorte de division du temps historiques sans précisions particulières. Mais plus précisément à ce stade, l'histoire ancienne c'est aussi les langues anciennes, la grammaire, et la rhétorique. À cette date, il n'existe pas de programme d'enseignement consacré à l'histoire ancienne, qu'elle soit grecque ou romaine. Un seul ouvrage est recommandé par les textes administratifs pour les enseignants chargés de faire cours, c'est celui de Charles Rollin.

Un changement semble apparaître dans la formation d'une jeune génération, pour la première fois dans l'enseignement secondaire, pris en charge par l'État. Ce changement est lisible à travers un temps horaire dédié à l'enseignement de l'histoire ancienne, et à travers une esquisse de programme. Mais il faudra attendre les prochaines modifications émanant des directives du ministère de l'Instruction publique pour observer la promotion de l'enseignement de l'histoire de l'Antiquité.

## Bibliographie

- François-Alphonse AULARD, *Napoleon 1er et le monopole universitaire*, Paris, 1911.
- Jacques-Olivier BOUDON, *L'enseignement de l'histoire dans les lycées napoléoniens, Napoléon et les lycées. Enseignement et société en Europe au début du XIXe siècle. Actes du colloque des 15 et 16 novembre 2002 organisé par l'Institut Napoléon et la Bibliothèque Marmottan à l'occasion du bicentenaire des lycées*, s. l., Nouveau Monde Editions, Fondation Napoléon, 2004.
- Annie BRUTER, «Le cours magistral dans l'enseignement secondaire. Nature, histoire, représentations (1802-1902)», in: *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre décembre 2013.
- Pierre CASPARD, Jean-Noël LUC, Philippe SAVOIE, *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP, 2005.
- Marie-Madeleine COMPERE et André CHERVEL, «Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français», in: *Histoire de l'éducation*, n° 74, 1997, Les Humanités classiques.
- Patrick GARCIA et Jean LEDUC, *L'Enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris, Armand Colin, 2003.



- Marcel GUY, «L'enseignement de l'histoire dans les ecoles centrales: an IV - an XII», in: *Annales historiques de la Revolution francaise*, n° 243, janvier-mars 1981.
- Pierre ELLINGER, Mythe(s) dans Claude GAUVARD, Jean-Francois SIRINELLI (eds), *Dictionnaire de l'Historien*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015.
- Clement FALCUCCI, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siecle*, Toulouse, E. Privat, 1939.
- Michel FLEURY, Pierre VALMARY, «Les Progres de l'instruction elementaire de Louis XIV a Napoleon III d'apres l'enquete de Louis Maggiolo (1877-1879)», in: *Population*, n° 1, janvier-mars, 1957 dans l'article de Francois FURET et Wladimir SACHS, «La croissance de l'alphabetisation en France (XVIIIe-XIXe siecle)», in: *Annales. Economies, Societes, Civilisations*, 29e annee, n° 3.
- Dominique JULIA, *Les Trois couleurs du tableau noir. La Revolution*, Paris, Belin, 1981.
- Philippe MARCHAND, *L'histoire et la geographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels. Tome 1: 1795-1914*, Paris, INRP, 2001.
- Marion MOREAU, «Le mythe, theme & variations», in: *Acta fabula*, vol. 12, n° 2, Essais critiques, Fevrier 2011, En ligne: <http://www.fabula.org/revue/document6139.php>.
- Guy-Edouard PILLARD, *Louis Fontanes (1757 -1821), Prince de l'esprit*, Maulevrier, ed. Herault, 1990.
- Recueil de Lois et Reglements concernant l'Instruction publique, Tome cinquieme*, Paris, Brunnot- Labbe, 1820.
- Recueil des lois et reglements sur l'enseignement superieur: comprenant les decisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction publique et du Conseil d'Etat*, A. de Beauchamp, Paris, Delalain freres, 1880-1915, Tome 1.
- Norbert SAVARIAU, *Louis de Fontanes: belles-lettres et enseignement de la fin de l'Ancien Regime a l'Empire*, Oxford, Voltaire Foundation, 2002.
- Philippe SAVOIE, *La Construction de l'Enseignement secondaire, 1802-1914*, Lyon, ENS Editions, 2013.
- Jean STAROBINSKI, "Fable et mythologie, aux XVIIe et XVIIIe siecles. Dans la litterature et la reflexion theorique", dans Y. BONNEFOY ed., in: *Dictionnaire des mythologies*, Flammarion, I.

# PRIVATE SUPPLEMENTARY TUTORING CENTERS' PERFORMANCE IN IRAN: STUDENTS, PRINCIPALS AND OFFICERS' OPINIONS

## ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΙΡΑΝ: ΓΝΩΜΕΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ, ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΑΞΙΩΜΑΤΙΚΩΝ

Abbas Madandar Arani  
Assistant Prof., D.O.S in Education  
Lorestan University, Khorramabad City  
Lorestan Province, Iran  
arani.a@lu.ac.ir

Mohammad Hassan Mirzamohammadi  
Associate Prof., D.O.S in Education  
Shahed University, Tehran, Iran  
mirzamohammadi@shahed.ac.ir

### **Abstract**

For over three decades, private supplementary tutoring has become a common educational phenomenon in Iran. One of the most common forms of private tutoring in Iran was centers that operated with the permission from the Ministry of Education. The aim of this study was to evaluate the performance of these centers through students, principals and officers' opinions. The sample population of this study was made up of 249 students, 53 principals and 23 officers of education bureau who were selected through a multi-stage cluster sampling method from five different provinces of Iran. The findings revealed that students indicated that private centers have a relatively poor and inappropriate level of facilities. With respect to the objective and goal of these institutes, most of the students found that tutors have a good level of professional knowledge, using appropriate teaching methods and constantly evaluated learners abilities through different exams. In contrast, there was a serious disagreement between principals and officers' opinion about centers' performance with regards to their educational roles and common offenses.

### **Key words**

*Private Tutoring, Performance, Officers, Principals, Students, Iran.*

## **0. Introduction**

It is well known that students in economically and geographically diverse countries are heavily involved in various kinds of private supplementary tutoring activities (Borja,

2005; Bray & Lykins, 2012; Dang & Rogers, 2008). In this paper, Private Supplementary Tutoring (hereafter known as PST) is defined as a fee-based tutoring that provides supplementary instruction to children in academic subjects that they study in the mainstream education system. Research reports on the impact of PST in various contexts have generated diverse findings. For example, some researchers found that pupils who receive PST as remedial instruction showed significant improvement in their academics compared to pupils without tutoring (See Aslam and Atherton, 2012; Liu, 2012; Tansel and Bircan, 2008). By contrast, the findings of Kuan (2011) revealed a positive but modest effect at best. Although the demand for PST may reflect dimensions of educational progress, especially for students who are willing to participate at national examination, some researchers highlighted the roles of parental perceptions of qualitative shortcomings in regular schools (Assad and El-Badawy, 2004; Bray and Lykins, 2012).

However, previous research has not provided a completed representation of PST activities in different parts of the world. A major area that lacked representation was PST in Middle East countries like Iran, Saudi Arabia, Yemen, United Arab Emirates and Qatar. In some countries like Saudi Arabia, Kuwait and Syria, the government has tried to ban PST in general but without effectiveness (Al Hajref, 2013; Jiffry, 2012). For example, Kuwait's Ministry of Education banned PST; he claimed they discouraged students from studying harder to achieve good results and therefore, he forced all publicly employed teachers to sign a pledge not to provide private tuition (Trenwith, 2014). Nevertheless, PST is common in other countries of the Middle East (Ali, 2013; Jiffry, 2012; Naguib, 2006). Literature on PST in Iran is scarce, but it is obvious that the shadow education system has developed. This paper examined the perceptions of officials in the Iran's Ministry of Education (different educational districts), students and head of centers on different aspects of the PST. In the academic domain, the paper contributed to a broader understanding of the phenomenon in the Middle East, which was among the under-represented regions. This paper began with a brief review of the shadow education system in Iran during recent decades. The next section investigated how the data were collected, and the main findings. The last section of this paper offered some conclusions.

## **1. Shadow Education in Iran**

**I**n the early 1970s and with the rise in oil price, the last Shah of Iran planned to modernize the society, a modern Iran, like developed countries at the heart of the Middle East (Najmabadi, 1987). However, at that time, the society had about 48% of the literate population with few private schools and centers in large cities managed mainly by foreign embassies or some of Shah religious opponents who did not like to send their children to public schools (Literacy Movement Organization, 2014). The Shah's dream was never realized because he suddenly lost his kingdom and Iran became a country

with an Islamic revolutionary regime. With the arrival of Ayatollah Khomeini in Iran as the leader of the revolution in 1979, he resided in a private school established during previous regime. One of the founders of the school became the chairperson of the Revolutionary Council and the two others were the President and Prime Minister of Iran. However, neither private schools and centers nor these three founders finally found happiness. These Three founders were killed in the political conflicts of the early revolution and private schools and centers were closed because the revolutionists believed that such institutions only served rich people and increased inequality in education and society (Akrami, 2013). Meanwhile, the Islamic Parliament adopted a new constitution and approved a law that education should be compulsory and free to all up to the end of higher secondary education. The law never materialized, but for a decade, it prevented private schools and centers from being re-opened. Many politicians who referred to this law were against private sector investment in education (Mesri, 2008). However, the restrictions were subsequently eased. Apart from the above political decision, two other decisions of the revolutionary government, which had strongly influenced the emersion of shadow education, were population policy and Iran- Iraq war.

The Shah insisted that every Iranian family should have two children only (Hoodfar and Assadpour, 2000). After the revolution, people's optimism<sup>1</sup> about the future accompanied with the encouragement of the regime - with slogans like "more child means more population of Islam"- increased the population growth rate from 2.7 before the revolution to 4.3 in an eight-year period (1979 – 1987)) (Aghajanian, 1995). Although, the policy of population growth stopped over the next two decades, the population which was 34 million in 1979 reached over 75 million in 2011 (Statistical Center of Iran, 2011). Because of this policy, schools faced difficulties such as shortage of teachers and lack of space in the subsequent 20 years (Frasatkah, 2001). To solve this problem and with the absence of private schools and centers, public schools were opened in two to three batches and teachers were over worked. Regarding the young composition of the population, most of Iranian families were worried about issues like access to higher education and a barrier of national examination called "Conkur" for their young ones. "Conkur" is an examination that involves over 1 million young people competing with each other every year. In fact, from 1984 to 2006, an average of 20 persons who sort to enter the university had to compete for just one empty seat (Sobhani and Shahidi, 2007). This shortage combined with the fact that the only way many families and young people could achieve higher social and professional situations was just through their educational performance; has caused them to undergo many psychological, social and economic pressures. During all these years, the access to higher education became a perfect social challenge for the government, families and youths. Pressure on the government to build and establish new universities rose, families were forced to pay part of their income for private classes and finally youths were afraid of an examination called "the Conkur giant".

The second political decision that had a great influence on the educational system was Iran-Iraq war. The Iran-Iraq war began in 1980 and continued until 1988 which was the longest war in the 20<sup>th</sup> century and brought lots of pressure on the Iran's society. From an education perspective, over 36,000 students and 3,700 teachers were killed and the budget of the Ministry of Education declined sharply (MohsaniNeya, 1999). From one hand, the combination of increased population and a drop on budget reduced the quality of education system. Sometimes, teachers received their salaries after two or three month delay (Akrami, 2014). On the other hand, the social demand for education, particularly higher education, rose among Iranian families. The war ended in 1988; the government responded to social demand for higher education quickly as it was faced with the stark reality that it could not increase the quality of education. This fact strongly affected the priority of constructing infrastructures such as houses, bridges and roads in the war-torn areas (Ilias, 2010). In short, the government adopted two new policies to solve this problem: a very tough national university entrance examination and granting permission for re-opening the private schools and tutoring centers (Sobhani and Shahidi, 2007). The long-term government policies were the establishment of governmental, semi-governmental and private universities across the country (Frasatkah, 2001). These policies increased the social demand for private tutoring and expanded shadow education drastically. It should be noted that during the recent 8 years, due to the establishment of various universities, the capacity of admission in most subjects increased. Nevertheless, the competition is currently centered on acceptance in more reputable university and moneymaker courses like medical profession and engineering. The fear of getting a poor grade on the national exam, lack of acceptance in the moneymaker courses, family's blame, friends and relatives' ridicule, and fear of being unable to continue education, prepared a mental ground among young people to register in PST centers.

Although private tutoring is currently a known and common phenomenon in Iran, but there is little information about its nature, scale and intensity. Considering the quality and reliability, recent research revealed the prevalence of PST activities among Iranian students. In Tehran, Aryan (2011) found that 35% of sampled Grade 5 students and 38% of sampled Grade 12 students received some sort of supplementary help. Also, while in the Sannadaj city (West Iran), 61% of upper secondary students received some type of private tutoring (Shirbagi, 2011), meanwhile in Ahwaz (Southwest Iran), 48 % (NajadMosavi, 2012) was recorded. Just like many other countries, the demand for PST in Iran is partly driven by negative perceptions of traditional schooling and the belief that extra lessons are essential for academic success. Social competition for access to high-quality education provided grounds for the attraction of private-sector investors. During the final years of high school, these centers helped students to achieve high scores in examinations and particularly to be prepared for Conkur. In fact, the poor quality of schooling in public schools partly reflected poor facilities, outdated curricula

and/or unmotivated teachers (TalebZadeh et al, 2009). Therefore, the probability of parents to send their children to PST classes after school hours steadily increased.

Hence, it is necessary to pay more attention on the growth of shadow education in Iran as well as some social and cultural aspects, which may make it different from other societies. The first point was that, contrary to the initial opposition of government during the first decade of the revolution on private tutoring, there was no action among politicians against growth of a shadowy system of education in the country. Therefore, there was no law to prevent, control and supervise private tutoring activities by tutors, students or anyone else at the individual level – for example, conducting class in the teacher or student’s home. Although, the establishment of a private tutoring institute needs permission from the Ministry of Education, the government’s supervision on issues such as teaching methods, teachers’ professional competency, and tax are very poor. This has led to an increased rate of private tutoring centers from 2,200 in 2001 to more than 11,000 in 2014 (Ministry of Education, 2014). According to the law approved by the Ministry of Education, all tutoring centers were required to be registered. The tuition of these centers & companies based on parameters like the inflation rate, center’s geographical place, type & subject of the courses, company & teacher’s reputation and number of students in each class. For example, to attract and register more students, private tutoring centers and companies made use of different types of propaganda. In fact, the extensive advertisements of these centers and their slogans were very effective in attracting students and their families. As stated by one member of Iran’s parliament, the yearly benefit of these centers was about 400 billion Rials (more than US\$133 million) (Norbaksh, 2012).

During the last two decades, Iran witnessed the spread of shadow education in all its forms. One of the most common forms of setting up private tutoring centers by individuals or legal people was by obtaining a license from the Ministry of Education. Iran’s Ministry of Education entitles this type of center as “Open Scientific Center” (herein referred to as center) to be distinguished from the “Non- Governmental Schools” and “Open Vocational-Professional Centers”. As far as the social demand for private tutoring had undergone an upward trend, the demand for private centers has also experienced a precipitous process. As a result of this, the Ministry of Education approved different regulations during the last 20years. In fact, as the authorities in the ministry became more familiar with the different dimensions of private tutoring, the amount of regulation also increased. An obvious characteristic of this continuous change was the percentage increase of regulations. The content of the present paper was based on the last legislation, which was approved in 2005 by the Ministry of Education. According to the rules of the Islamic Republic of Iran, an open scientific school is a center established by individuals or legal people, for the training of all subjects from primary to pre-university levels without the permission to issue any type of educational certificate. Statistics compiled by the Ministry of Education showed that at present, there are 11,130

licensed private tutoring centers with more than 1,000,000 students in the whole country. Although there were no accurate data on the number of employees, a report of the Ministry of Education indicated that there were more than 50,000 people employed in these centers. According to the rules approved by the Ministry of Education, the main functions and tasks of centers were as stated below:

- The establishment of oral, written and virtual classes
- Conducting oral, written and virtual examinations
- The preparation of educational books, booklets and software according to the rules
- Offering schooling consultations
- Holding scientific and educational tours and camps (Ministry of Education, 2014: 4)

Private centers, therefore, had the permission to conduct all types of classes and exams for all school curricula from pre-primary to the end of secondary education. In addition, introducing extra books to students, providing notebooks and working on exam questions was common functions of these centers, although most of them were unwilling to undertake the compilation of books because of the complex process of production. In addition, one of the main focuses of private tutoring centers was educational consultation through different methods such as regular phone calls to the students' homes, continuous assessment meetings with the parents and students as a widespread method of customers' attraction. General regulations for the establishment of private tutoring centers included issues like centers' buildings and characteristics, duration of activity, and the methods of attracting students. Content study of the Ministry of Education's rule and regulation showed that the founder has to open her/his center within six months after receiving the basic agreement from the Ministry of Education. The building of the center could be rented in residential apartments (with separate doors) or in public schools (after school time). In addition, the Ministry's law has not determined other center's characteristics like type of class facilities. Also, the founders have to send center advertising material before publication to the Ministry of Education for approval. In addition, the founder has no authority to increase tuition fees or earn extra funds from students. In reality, most centers disregard these two articles and an unreal propaganda was more prevalent. With regards to the mentioned points, the purpose of this research paper was to understand better the Iranian shadow education through the perspectives and experiences of three groups of students, principals of centers and educational officers, in five provinces of Iran.

## **2. Methodology**

The present study was a quantitative, non-experimental, descriptive and analytical research. The survey was carried out in 2014-15 school year in five provinces of Ilam, Khorasan Shomali, Khozestan, Guilan and Tehran. The data were derived from a multi-stage stratified sampling. In the first stage, from among 30 provinces of Iran, five

provinces were selected randomly. In the second stage, 12 private tutoring centers were selected in each province. In the third stage and after visiting all selected centers, data collection tools (questionnaires) were distributed among 5 students, principals of each center and officers of the same educational district (300 students, 60 principals and 25 officers). Two questionnaires prepared by the researchers were the main forms of data collection; they consisted of a few questions about personal information (15) and research questions (8). To determine the validity of the questionnaires, in the first phase, 15 students, three principals and three officers answered all the questions asked. In the second phase, two professors in the field of education analyzed the content of both questionnaires. At the end, the necessary reforms in the questionnaires were applied. The Cronbach's Alpha Coefficients revealed that scales were moderately reliable ( $\alpha = 0.68$  for student questionnaire and  $\alpha = 0.65$  for principals' questionnaire).

### **3. Findings**

#### ***3.1. Personal Information***

Personal information from the questionnaires showed that 73 percent of the centers had classes for upper secondary education and 27 percent for all grades from primary to end of secondary schools. After the elimination of incomplete questionnaires, 249 questionnaires of students, 53 questionnaires of principals and 23 questionnaires of officers were analyzed. In terms of gender, 117 students, 25 principals and 8 officers were female. While more than 80% of the students indicated that they have participated in private tutoring classes in previous years; more than 50 percent of principals and officer said that they have more than 10 years experiences working in private education. Since, according to the Iran's Ministry of Education rule and regulation, principal of the center should be married, only four of them announced that they were single. Information from both questionnaires showed that the largest number of classes was for teaching English, mathematics, Arabic, chemistry, and physics respectively.

#### ***3.2. Students' Evaluation***

Information on students' evaluation about the performance of private tutoring centers was presented in Table 1. This table showed that in some cases like physical situation of centers, educational tours, as well as tuition fees for classes, students generally were dissatisfied. For example, more than 50 % of students were dissatisfied with the situation of centers' space (location, age of building, safety, facilities) and environment of classes (capacity, light, air, etc.). In addition, 60% of the students disagreed with centers' performance about educational tours and tuition rates. Information from the table also showed that the highest degree of students' satisfaction related to educational performance of tutors. For example, most of the students believed that tutors have a good level of professional knowledge, using appropriate teaching methods and constantly evaluated



student progress through different exams (more than 70%). In addition, students agreed that tutors usually use educational technologies and group activities as two common methods of teaching. In overall, it seems that the level of students' satisfaction about private tutoring centers was high.

**Table 1:** Students' opinions about private tutoring centers' effectiveness (No.249)

Opinions	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly agree	No opinion	Mean*
Public space of center (location, age of building, safety, facilities)	41	27.3	18.1	8	5.6	2.3
Class environment (capacity, light, air, etc.)	11.6	41	22.1	21.3	4.0	2.4
General behavior of principal (continuous presence, appropriate communication with parents and students, etc.)	5.0	26.0	28.7	35.6	4.9	3.7
School staff (discipline, commitment, human relationships, etc.)	7.0	22.1	30.9	29.0	11.0	2.8
Organizing classes according to the plan	2.8	15.3	32.1	47.8	2	3.4
Professional Knowledge of tutors	4	5.1	29	61.9	0	3.6
Use of appropriate teaching methods by tutors	3.2	17.6	38.8	40.4	0	3.8
Use of educational technologies in teaching by tutors	11.6	26.4	25.2	28.5	8.3	3.0
Tutor's friendly relations with students	2.8	8.2	31.6	57.4	0	3.5
Teaching new methods of reading	6.7	20.6	29.4	39.5	3.8	2.6
Participation in learning tour	47.1	27.6	9	5.4	10.9	2.4
Group activities (group work, discussion, group learning, etc.)	5.7	5.3	28.4	17.3	3.3	3.3
Conducting continuous tests and exams by tutors	7.2	21.7	30.1	41.0	0.0	3.7
Tuition rates	39.1	22.0	17.0	13.8	8.1	2.2

\* In the questionnaire, 1= Strongly Disagree, 2= Disagree, 3= Agree, 4= strongly agree and 2.5 = No opinion. Thus, "mean  $\geq$  2.50" implies that students in general agreed with the statement, and "mean  $\leq$  2.50" implies that students in general disagreed with the statement.

### 3.3. Principals and Officers' Evaluations

While it seems that asking questions from principals of centers about their performance was an unusual method, in this research, they were asked to answer 8 questions (Table 2 & 3). In addition, for better evaluation of the centers' performance, officers who were working in the same district of the Bureau of Education answered the same questions. In the first question, both groups were asked to indicate ways in which private tutoring centers were able to help students to overcome the shortfalls of the formal education system (Table 2). While over 80% of principals believed that private tutoring centers helped students to overcome mainstream system deficiencies, only 40% of educational officers accepted it. On the second question, the similarities between the two respondents was more; finding that private education institutions have increased share of education in household income. On the third question, 70% of principals believed that the private sector has made more income for teachers, whilst more than 60% of educational officers rejected this idea. Informal conversation of researchers with officers showed that they believed only a small number of more than 1 million Iranian teachers were working as a private tutor. The last question of table 2 also indicated the differences between the two groups, such that more than 50% of educational officers believed revenue of the Ministry of Education from private centers was very low, because some centers were not duly registered while many of the registered centers do not pay their taxes. For this reason, 40% of principals have preferred not to answer this question.

**Table 2:** Principals and educational officers' opinions about private tutoring centers' performance

Opinions	Responders	Strongly Disagree	Disagree	Agree	strongly agree	No opinion
Help to overcome shortages of formal education system	Principals*	1.0	7.9	33.0	50.1	8.0
	Officers **	15.6	23.8	30.0	11.7	18.9
Increasing proportion of household income in education	Principals	5.7	11.5	55.0	7.0	20.8
	Officers	3.0	7.0	66.7	23.3	0.0
Help to improve teachers economic situation	Principals	5.5	14.2	59.2	17.7	3.4
	Officers	23.6	41.0	11.6	10.4	13.4
Create job opportunities for tutors	Principals	0.0	1.1	45.9	53.0	0.0
	Officers	5.3	11.6	41.8	24.0	17.3
Create revenue for Ministry of Education through tax	Principals	0.0	0.0	40.2	19.8	40
	Officers	25	27	19	10.4	18.6

\* Number of principals = 53; \*\* Number of officers= 23

The other important issue related to private tutoring centers was their main and routine offenses. Four common offenses were asked from both groups of respondents (Table 3). Two of the most common offense of private tutoring centers was unrealistic advertisements about the rate of university admission by their students and high competences of tutors. A significant difference between the two respondents showed that more than 60% of educational officers believed private tutoring centers use false advertising strategies to attract more customers (in contrast to 26% of principals). The other difference between the opinions of the two groups was on the tuition fees, which seemed centers earn extra money from parents. Nevertheless, both research participants agreed that the closure of classes rarely occurs.

**Table 3:** Principals and educational officers' opinions about main private tutoring centers' offense

Offense		Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly agree	No opinion
Unrealistic propaganda about their students' success for university admission	Principals*	33.6	28.8	16.0	11.6	10.0
	Officers**	9.9	8.7	34.5	31.1	15.8
Unrealistic Advertisement about tutors' competencies	Principals	22.0	30.7	15.1	9.2	23.0
	Officers	6.6	8.3	40.1	29.5	15.5
Additional tuition fee	Principals	41.0	45.5	2.3	1.4	9.8
	Officers	22.7	17.0	23.3	11.7	25.3
Unjustified closure of class or school	Principals	49.0	38.9	12.1	0.0	0.0
	Officers	21.4	37.0	26.9	8.8	5.9

\* Number of principals = 53; \*\* Number of officers= 23

#### 4. Conclusion

Although in some developed societies with strong educational system, private tutoring is common and prevalent, but in the case of Iran, it seems that the low quality of education, examination-based learning, and inadequate teachers' salary were the major forces driving the expansion of shadow education (Bageri and Najafi, 2008; MashhadIRIB, 2011; Mohammadi, 2013). The present research paper among the few attempted to explain private tutoring centers' performance from the perspectives of students, principals and officers of bureau of education.

The result revealed that most of the students received private supplementary tutoring in previous years, thus, showing the prevalence of the shadow education phenomenon among Iranian learners. In addition, the findings of this research revealed that most attractive subjects for private tutoring were foreign languages, which matched the findings of various studies in Iran and other countries (Aryan, 2011; Bray, 2011; NajadMosavi, 2012; Shirbagi, 2011; Zhan et al, 2013). Iran is the only Non- Arab country in the globe that the Arabic language was a compulsory subject from Grade 7 up to the end of upper secondary school showing the political aspiration and interest. However, as this subject has no more effect and role in national examination for university entrance, most of its tutors were schoolteachers, in contrast to English, which had different tutors especially young university graduated women.

The other finding of this research indicated that more than half of the students were dissatisfied with the physical situation of centers. In fact, the buildings of many centers were houses and apartments, which mostly were not suitable places for educational purposes. From this aspect, there were similarities between Iran and other developing countries (Al-Akhbar, 2014; Hartmann, 2008; Tansel and Bircan, 2004). Also, findings of the present research revealed that while most of the principals believed private tutoring centers helped students to overcome mainstream system deficiencies, only less than half of educational officers accepted it. Informal conversation with officers showed that they believed the mainstream education system's shortage was not the main reason for students' participation in private tutoring classes. From their perspective, the main factor was from Iran's political and economic situations. In fact, from the last 15 years and because of western sanction against Iran's nuclear program, the rate of unemployment became very high among university graduate except for some moneymakers subjects like Medicine, Pharmacy, Dentistry, Engineering, Accounting and Law; but their university admission were very low and competition among candidates was high.

Findings of this research indicated that more than half of the educational officers believed revenue of the Ministry of Education from private centers was very low. In fact, despite a quantitative expansion of the private tutoring sector over the past two decades in Iran, there was still no comprehensive data and information about their activities, especially from economic dimension. One of the main reasons was that there were various ministries, which made decision regarding the establishment of private tutoring center. In addition, there were no clear criteria for determining tuition fees as everything depended on the parent- center agreement. The closure of an illegal private tutoring center requires a judge's ruling, which is often a very long process (at least 7 months), while the owner of the center can rent a new building in another street and re-opened it immediately. Due to these reasons, the Ministry of Education could not collect tax from the centers properly.

Another significant difference between two groups of respondent was over the misuse of private tutoring centers resulting from public advertisements to attract more customers.

Although, this was a common belief among many people about private tutoring centers in Iran, but there is a need for more and deep research on it. However, it seems this is one of the prevailing feature of private tutoring centers in other countries too (Chan, 2013; Ripley, 2013; Sharma, 2013). Finally, we admitted that there was an information gap - especially about the influence of private tutoring on social, cultural and political life in Iran, which calls for more research. In addition, there is a need for a more vigorous examination of the characteristics of those who participated or not in private tutoring activities in different parts of the country; what the socio-demographic characteristics associated with participation likelihoods are and the levels of expenditures/involvement and so on.

### *Σημείωση*

---

1. Free access to social services such as water, electricity, housing and health as Ayatollah Khomeini has promised it in one of the his speeches.

### **Reference**

- Aghajanian, A. (1995) A new direction in population policy and family planning in the Islamic Republic of Iran'. *Asia Pacific Population*, 10(1):3-20.
- Akrami, S. K. (2013) *I was against Non-governmental schools: An interview with former minister of education*, Available at: [fararu.com/fa/.../](http://fararu.com/fa/.../) - - - - ..., [Accessed 24 December 2014], [in Farsi]
- Akrami, S. K. (2014) *Review of Imam's ideals in education in a discussion with former minister of education in the time of Iran-Iraq war*, Available at: <http://www.imamkhomeini.ir/fa/n22118/>, [Accessed 24 December 2014], [in Farsi]
- Al Hajref, N. (2013) *Ministry concerned about booming private tuition business in the country*, <http://www.indiansinkuwait.com/ShowArticle.aspx?ID=22766&SECTION=0>, [Accessed 16 July 2014]
- Al-Akhbar. (2014, November 15) Private tutoring in Lebanon becoming institutionalized. From Al-Akhbar Newspaper, <http://english.al-akhbar.com/node/22499>
- Ali, Y. A. (2013) Private tutoring in Jordan: Underpinning factors and impacts. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(13):109-114
- Aryan, K. (2011) *Effective factors on tendency of students, parents, and teachers toward private supplementary tutoring and its consequences*, Unpublished Research, Tehran: Allame Tabatabaie University, [in Farsi]

- Aslam, M. & Atherton, P. (2012) The 'Shadow' education sector in India and Pakistan: The determinants, benefits and equity effects of private tutoring. *ESP Working Paper Series, Special Series, Education Support Program, Open Society Foundation, NO. 38*, [www.periglobal.org/sites/periglobal.org/files/WP38\\_Aslam&Atherton.pdf](http://www.periglobal.org/sites/periglobal.org/files/WP38_Aslam&Atherton.pdf) [Accessed 20 July 2014]
- Assad, R. & El-Badawy, A. (2004) *Private and group tutoring in Egypt: When is the gender inequality*, Paper Presented at the Workshop on Gender, Work, and Family in the Middle East and North Africa, Available at :[www.iussp2009.princeton.edu/papers/91279](http://www.iussp2009.princeton.edu/papers/91279) [Accessed 20 July 2014]
- Bageri, K. and Najafi, N. (2008) Justice at education from Islamic perspective with emphasize on privatization of education, *Quarterly Journal of Psychology & Education*, 1(38): 4-15, [in Farsi]
- Bray, M. (2011) *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*, Brussels: European Commission.
- Borja, R.R. (2005) Growing niche for tutoring chains: Pre kindergartens' academic prep, *Education Week*, 25(8):10 -10, Available at: <http://www.edweek.org/ew/articles/2005/10/19/08tutor.h25.html?tkn=NXQFIBnG3xex8tFFWRNuzJmDQuGWGRyWbQCS&print=1>[Accessed 25 July 2014]
- Bray, M., and Lykins, C. (2012) *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*, Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank.
- Chan, K. (2013) *Celebrity tutors thrive in grade-fixated Hong Kong*. Macau Post Daily, Retrieved from: <http://www.bigstory.ap.org/article/celebrity-tutors-thrive-grade-fixated-hong-kong>.
- Dang, H. & Halsey, R. F. (2008) *How to interpret the growing phenomenon of private tutoring: Human capital deepening, inequality increasing, or waste of resources?* Policy Research Working Papers No. 4530, The World Bank Development Research Group, Human Development and Public Services Team.
- Frasatkah, M. (2001) *Changes in social, cultural, political institutions and its effects on social demand for higher education*, Tehran: Institute of Research and Planning in Higher Education, Available at: [http://irphe.ac.ir/files/site1/pages/Tarh\\_haye\\_Jame/Tarh\\_Report/02-frasatkah.pdf](http://irphe.ac.ir/files/site1/pages/Tarh_haye_Jame/Tarh_Report/02-frasatkah.pdf), [Accessed 19 December 2014], [in Farsi]
- Hartmann, S. (2008) The informal market of education in Egypt: Private tutoring and its implications, Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universität, <http://www.ifeas.uni-mainz.de/Dateien/AP88.pdf>
- Hoodfar, H. & Assadpour, S. (2000) The politics of population policy in the Islamic Republic of Iran, *Studies in Family Planning*, 31(1):19-34.

- Ilias, S. (2010) *Iran's Economic Conditions: U.S. Policy Issues*, Washington, D.C: Congressional Research Service, Available at: [fpc.state.gov/documents/organization/127284.pdf](http://fpc.state.gov/documents/organization/127284.pdf), [Accessed 24 October 2014]
- Jiffry, F. (2012, 23 July) Private tuition becoming an increasing trend among teachers, *Arab News, Thursday 29 November*, Available at: <http://www.arabnews.com/private-tuition-becoming-increasing-trend-amongteachers> [Accessed 23 July 2014]
- Kuan, P.Y. (2011) Effects of cram schooling on mathematics performance: Evidence from junior high students in Taiwan, *Comparative Education Review*, 55(3): 342-368.
- Liu, J. (2012) Does cram schooling matter? Who goes to cram schools? Evidence from Taiwan, *International Journal of Educational Development*, 32 (1): 46-52.
- Literacy Movement Organization, (2014) *History of literacy in Iran: Pre-post revolution*, Available at <http://www.lmoiran.ir/fa/mainform.aspx?PageID=2>, [Accessed 24 December 2014], [in Farsi]
- MashhadIRIB (2011) Spread of selling score through private tutoring trick. Mashhad: Mashhad Radio & T.V Center, Planning & Supervision Office, Available at: [http://mashhad.irib.ir/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5144](http://mashhad.irib.ir/index.php?option=com_content&view=article&id=5144) [Accessed 20 March 2014] [in Farsi]
- Mesri, K. (2008) *Bankruptcy crisis of Non-governmental schools*, <http://www1.jamejamonline.ir/newstext.aspx?newsnum=100949660021> [Accessed 23 July 2013], [in Farsi]
- Ministry of Education (2014) *Rules and regulations on Non-governmental schools and open scientific centres*, Tehran: People Participations and Non-Governmental Schools Organization.
- Mohammadi, A. (2013) Comparative analysis of teachers' salary and benefits, *Quarterly Journal of Education*, 29(3): 127-152, [in Farsi]
- MohsaniNeya, M. J. (1999) Budget and budgeting in education, *Quarterly Journal of Management in Education*, 6(22): 71-93, Available at: <http://www.ensani.ir/storage/Files/20120506095817-7077-18.pdf>, [Accessed 20 December 2014], [in Farsi]
- Naguib, K. (2006) The production and reproduction of culture in Egyptian schools, In Herrera, Torres (Eds.). *Cultures of Arab Schooling: Critical Ethnographies from Egypt*, Albany: SUNY Press, pp. 53-81
- NajadMosavi, S. A. (2012) Parents and high school students' perspectives on private supplementary tutoring and its relationship with the amount of costs by families: A case study in Ahwaz City, *M.A Thesis*, Sanandaj: Kurdistan University, [in Farsi]

- Najmabadi, A. (1987) Iran's turn to Islam: From modernism to a moral order, *Middle East Journal*, 41(2):202-217.
- Norbaksh, S. (2012) Removing problem of Conkor, *Tebyan Agency*, Thursday 9 January, <http://www.tebyan.net/newindex.aspx?pid=231371> [Accessed 23 July 2014], [in Farsi]
- Ripley, A. (2013, Aug 3) The \$4 million teacher. *The Wall Street Journal*. 1-5, Retrieved from: [http://educatenow.net/wp-content/uploads/2013/08/4\\_Million\\_Dollar\\_Teacher\\_WSJ.pdf](http://educatenow.net/wp-content/uploads/2013/08/4_Million_Dollar_Teacher_WSJ.pdf)
- Sharma, Y. (2013, 27 Nov) Meet the 'tutor kings and queens'. *BBC News*. Retrieved from: <http://www.bbc.com/news/business-20085558>
- Shirbagi, N. (2011) Increasing tendency on private supplementary tutoring: Students, parents and teachers' views, *Journal of Educational Studies*, 7(13):73-102 [in Farsi]
- Sobhani, A, and Shahidi, M. (2007) Pathology of Conkor and possibility of elimination it from the student admission system, *Science and Research in Educational Sciences*, 13:161-181, [in Farsi]
- Statistical Center of Iran, (2011) National population and housing: The technical report, <http://www.amar.org.ir/Default.aspx?tabid=1228>, [Accessed 20 December 2014], [in Farsi]
- TalebZadeh, M. Mosapour, N & Hatami, F. (2009) The status of critical thinking in implemented curriculum at secondary level, *Journal of Curriculum Studies*, 4(13-14): 105-124, [in Farsi]
- Tansel, A. and Bircan, F. (2004) Private tutoring expenditures in Turkey, Institute for the Study of Labor, Germany, <http://ftp.iza.org/dp1255.pdf>
- Tansel, A. and Bircan, F. (2008) *Private supplementary tutoring in Turkey: Recent evidence on its recent aspects*, ERC Working Papers in Economics, Economic Research Center, Middle East Technical University, Ankara, Available at: [www.erc.metu.edu.tr/menu/series08/0802.pdf](http://www.erc.metu.edu.tr/menu/series08/0802.pdf), [Accessed 24 October 2014]
- Trenwith, C. (2014) Kuwait bans private tutors, *Arabian Business.com*, Tuesday, 14 October, <http://www.arabianbusiness.com/kuwait-bans-private-tutors-567811.html> [Accessed 24 October 2014]
- Zhan, S. Bray, M. Wang, D. Lykins, C and Kwo, O. (2013) The effectiveness of private tutoring: Students' perceptions in comparison with mainstream schooling in Hong Kong, *Asia Pacific Education Review*, 14(4):495-509.



## ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολόγος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμησή τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

### *Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου*

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν **υποσέλιδες** και όχι στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

### *Παραπομπές μέσα στο κείμενο*

Οι παραπομπές - βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουλιαντζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

### *Βιβλιογραφικές αναφορές*

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν

υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς, τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

### **A) Αναφορές σε βιβλία**

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

### **B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά**

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίτση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

### **Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων**

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καϊλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

### **Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό**

Δέδε, Κ. (2006) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

**Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό**

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

**Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο**

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal.html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

**Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών**

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

**Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα**

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, [www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk)

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, [www.Eurydice.org](http://www.Eurydice.org).

**Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.**

## GUIDE FOR AUTHORS

- A**uthors who wish to publish their work should take under consideration the following:
1. All manuscripts should be original work and they should not contain previously published material or be under consideration for publication in another journal.
  2. The text should be between 4000 and 7000 words in length (including the abstract, references, tables, figures and appendixes).
  3. The text should include a concise and factual abstract (maximum 150 words) in (a) English, French or German and (b) in Greek along with 5-6 keywords that are relevant to the subject area.
  4. Also the text should also be accompanied, in a separate file, with at least one of the authors' contact details (full postal address, phone number, e-mail address) and their affiliations (e.g. Associate professor DUTH, Philologist-PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Ioannina and so on.).
  5. If the manuscript includes tables, figures etc., they should be **provided in a separated file and their place in the text has to be clearly indicated**. All illustrations should be numbered consecutively in the order in which they appear in text and all tables should be accompanied by their headings.
  6. In case there are appendices, they should also be provided in a separate file.

### *Submission and Review Process*

Authors are requested to submit their papers electronically to the journal's email address (**EPISAGO@edc.uoc.gr**) in **two (2) files**. One of the files should include the author's contact details (Name, title, address, telephone and e-mail) and the other should be anonymous so that it is sent to the reviewers to assess the scientific quality of the paper. We acknowledge all manuscripts upon receipt via email. Authors will also receive a second email informing them about the reviewers' answer on whether their manuscript will be published or if it needs further improvements.

### *Manuscript Format*

The text should be written with 1.5 line spacing and 3cm wide page margins. Titles should not exceed 10 words and abbreviations should be avoided. In-text abbreviations must be defined at their first mention in the text and the actual abbreviation should be cited in brackets. Articles should be divided into clearly defined and numbered sections, subsections, paragraphs etc. in Arabic numbering, starting from 0 for the Introduction if there is one.

Section headings should be in bold lower-case letters (e.g. **3. Research methodology**), subsection headings in bold Italics (***3.1 Sample and data collection process***) and the sub-headings in Italics (1.1.1, 1.1.2, and so on).

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks (“...”) are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this student is a ‘star’) or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme ‘πᾶν’ can also denote..”). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2, Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

### ***Footnotes***

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

### ***Citation in text***

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, which should also be placed within the parentheses: "(Barney 1960, p 188)". (Tsoukalas, 1977 35-6), (Poulantzas 1982), "According to Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),..", "As Halliday suggests (1985:64-66)...".

For citations with two or more authors, use the first author's name followed by "et al" (e.g. Bimmel et al., 2000). Series of citations can be listed in alphabetical order or chronological order and separated by commas: (Alexiou, 2000, Fragoudaki & Dragona 1997), (Fragoudaki & Dragona 1997, Alexiou, 2000) albeit authors should be consistent throughout the manuscript.

### ***Reference List***

Every reference cited in the text should also be present in the reference list (and vice versa). References should be listed fully in alphabetical order according to the last name of the first author. If there are more references by the same author, they should be listed according to their chronological order. In case there are multiple authors, their initials after the first author, should precede their last names. When there are more than one initials for the first and/or middle names, they should be separated by periods and without a space in between.

**A) Book References:**

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Authors should include in their reference list, the edition of the book they have read (e.g. 3rd edition) after the name of the publishing house. When the author is also the publisher, in the publisher's position, authors can use the abbreviation (self-publ.).

**B) Journal References**

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

**C) References to book chapters from edited books or conference proceedings**

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

**D) References to unpublished work**

Author, A. A. (Year). Title of thesis: Subtitle. Unpublished thesis type, University, Location of University. Place of publication: Publisher.

**E) References to reprinted/republished work**

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

**F) Web references**

The author names, date, reference to a source publication, full URL should be given, as well as the date when the reference was last accessed.

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [access date ]

**G) References to newspaper and magazine articles**

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

**H) References to official reports and documents**

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an*

*Additional Language*, DfES 0239/2002, [www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk) Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, [www.Eurydice.org](http://www.Eurydice.org).

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.



