

**Έτος 9, τεύχος 16**

**Επιστημονικό e-Περιοδικό**

**Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας**

# **Επιστημονική Επετηρίδα**

**Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
Κορινθίας**



**Κόρινθος 2023**



**ISSN 2408/0594**

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας  
*Επιστημονική Επετηρίδα*  
Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας

---

Τεύχος 16<sup>ο</sup> - Οκτώβριος 2023

---

**Συντακτική Επιτροπή**

- Υπεύθυνοι** Δρ. Καρυώτης Θεόδωρος, ΠΕ70, Δ/ντής 1<sup>ο</sup> Δ.Σ. Νεμέας  
Σοφός Παναγιώτης, Msc, ΠΕ70, Δ/ντής 1<sup>ο</sup> Δ.Σ. Ξυλοκάστρου
- Μέλη** Δρ. Βασιλείου Κλεοπάτρα, ΠΕ70, Δ/ντρια Π.Ε. Άρτας  
Δρ. Βενέτης Σταμάτιος, ΠΕ78, Σ.Ε., ΔΙΔΕ Α΄ Αθήνας  
Δρ. Γαλάνη Μαρία-Ελευθερία, ΠΕ05, ΕΕΠ ΠΕΔιΣ Παν/μιο Πελοποννήσου  
Δρ. Γεωργοπούλου Αρσινόη, ΠΕ79.01, Εκ/κός 1ο Δ.Σ Γαστούνης  
Γκούμας Σταμάτιος, Med, ΠΕ70, Δ/ντής Αριστοτέλειο Κορινθιακό Εκπ/ριο  
Δρ. Εγγλέζου Φωτεινή, ΠΕ70, Εκπ/κος  
Δρ. Θεμελής Γιάννης, ΠΕ06, Σ.Ε. Εύβοιας και Φωκίδας  
Δρ. Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος, ΠΕ80, Δ/ντής 6ου Γυμνασίου Αθηνών  
Δρ.Κάλλα Θεοδώρα, ΠΕ60, Δ/ντρια 8ου Νηπ/γείου Λάρισας  
Δρ. Καλοπανά Μαγδαληνή, ΠΕ79.01, ΕΔΙΠ Τμήμα Μουσικών Σπουδών  
ΕΚΠΑ  
Καραχάλιου Νίκη, Msc, ΠΕ02, Δ/ντρια Λυκείου Αιγείρας  
Δρ. Κορδολαίμης Ευάγγελος, ΠΕ70, Δ/ντής 5<sup>ο</sup> Δ. Σ. Μονάχου  
Δρ. Κούκης Νικόλαος, ΠΕ02, Σ.Ε. ΔΔΕ Β΄ Αθήνας  
Κουτούπη Μαρία, Msc, ΠΕ70, Δ/ντρια 2<sup>ο</sup> Δ. Σ. Νεοχωρίου  
Λαμπροπούλου Βαία, Υπ/φια Msc, Εκπ. ΠΕ60, Νηπιαγωγείο Δρεπάνου  
Λουμπάς Δημήτριος, ΠΕ86, Υπεύθυνος ΠΛΗΝΕΤ ΔΔΕ Κορινθίας  
Μαγκίρογλου Μαρία, Msc, ΠΕ60, Δ/ντρια 2ο Νηπιαγωγείο Καλαμαριάς  
Μαρκολέφας Νικόλαος, Med & Msc, ΠΕ82, Εκπ/κος  
Μαυρίδου Κορνηλία, Msc, ΠΕ 70.50, Π. Μακεδονίας, Π. Λευκωσίας  
Δρ. Μικρογιαννάκη Ιωάννα, Δ/ντρια 3<sup>ο</sup> Δ. Σ. Αλίμου  
Νικολάου Αλεξάνδρα, Med & Msc, ΠΕ60, Σ.Ε. Κορινθίας  
Παπαγιαννάκης Ευάγγελος, Msc, ΠΕ80, Εκπ/κός  
Δρ. Παπαηλιού Δημήτριος, ΠΕ11, Σ.Ε. Πειραιά  
Παπαθανασίου Παναγιώτα, Med, ΠΕ 60, 4<sup>ο</sup> Νηπ. Κιάτου  
Παπακωνσταντίνου Θεοφανώ, Med, Εκπ. ΠΕ70, Αν/τρια Δ.Σ. Συκεών

**Παπουτσάκης Κωνσταντίνος, Msc, ΠΕ70, Υπεύθ. Σχ. Δρ. Κορινθίας**  
**Δρ. Παυλής Δημήτριος, ΦΠΨ Πανεπιστήμιο Αθηνών**  
**Δρ. Ρόντου Μαρία, ΠΕ 06, Αποσπασμένη στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου**  
**Σκαρπέντζου Μαρία, Msc, ΠΕ70, 3<sup>ο</sup> Δ. Σ. Άργους**  
**Τζήλου Γεωργία, Msc, ΠΕ60, Προϊσταμένη Νηπ/γείο Αρφαρών Μεσσηνίας**  
**Τζιρβίτση Στεργιανή, Med, ΠΕ02, 8<sup>ο</sup> Γυμν. Ιωαννίνων**  
**Τζοβλά Ειρήνη, Med & Msc, ΠΕ70, Δ/ντρια 4<sup>ο</sup> Δ.Σ. Πεύκης**  
**Τσαμαντά Ελένη, Msc, ΠΕ 70, Δ/ντρια 3<sup>ο</sup> Δ. Σ. Κιάτου**  
**Τσάρα Ειρήνη, Med, ΠΕ60, Προϊσταμένη 4<sup>ο</sup> Νηπ/γείο Μεσσήνης**  
**Τσιαϊρας Μιχάλης, Msc, ΠΕ79.01, Μουσικό Σχ. Σερρών**  
**Δρ. Φούζας Γεώργιος, ΠΕ70, Παν. Αιγαίου**  
**Δρ. Φώτη Παρασκευή, ΠΕ02 & ΠΕ60, Σ.Ε. ΠΕ60 2<sup>η</sup> θέση ΔΙΠΕ Γ' Αθήνας**  
**Χαλιαμάλιας Φώτιος, Msc, ΠΕ70, Δ/ντής Δ. Σ. Μαυρομματίου Καρδίτσας**  
**Χούλη Σταματίνα, Med, ΠΕ05, Γυμν. Σορωνής Ρόδος**

**Επιστημονική Επιτροπή**

<b>Υπεύθυνος έκδοσης</b>	<b>Ντρίμερης Δημήτριος, Med, ΠΕ70, Δ/ντής Δ/νσης Π. Ε. Κορινθίας</b>
<b>Συντονίστρια</b>	<b>Γκιόκα Αναστασία, Med, Msc, ΠΕ70, Σ.Ε. 1<sup>ης</sup> Περιφέρειας Κορινθίας</b>
<b>Αναπληρωτής Συντονιστής</b>	<b>Δρ. Γρίβας Κωνσταντίνος, Δ/ντής Εσπερινού ΕΠΑΛ Πατρών</b>
<b>Μέλη</b>	<p><b>Δρ. Γεραρής Ηλίας, ΠΕ70, Σ.Ε. 3<sup>ης</sup> Περιφέρειας Κορινθίας</b></p> <p><b>Δρ. Ζαχαροπούλου Κυριακή, ΠΕ79.01, Μουσικό Σχ. Τρίπολης</b></p> <p><b>Δρ. Ηλιοφώτου Μαρία, Καθηγήτρια, Παν/μιο Κύπρου</b></p> <p><b>Δρ. Καραβά Ζαχαρούλα, ΠΕ70, Σ.Ε. 2<sup>ης</sup> Περιφέρειας Κορινθίας</b></p> <p><b>Δρ. Καρακατσάνη Δέσποινα, Καθηγήτρια, Παν/μιο Πελ/νήσου</b></p> <p><b>Δρ. Καρούντζου Γεωργία, ΠΕ70, Δ/ντρια Π.Ε. Αρκαδίας</b></p> <p><b>Δρ. Κόνδης Γεώργιος Η., Καθηγητής Ε.ΔΙ.Π. Παν/μιο Πελ/νήσου</b></p> <p><b>Δρ. Κουτούζης Μανώλης, Καθηγητής, ΕΑΠ.</b></p> <p><b>Δρ. Κρεμψ Παρασκευή, ΠΕ70, Σ.Ε Ανατολικής Αττικής</b></p> <p><b>Δρ. Μαρούδας Ηλίας, ΠΕ70, Εκπ/κός</b></p> <p><b>Δρ. Μπαγάκης Γιώργος, Καθηγητής, Παν/μιο Πελ/νήσου</b></p> <p><b>Δρ. Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα, Καθηγήτρια, Παν/μιο Πελ/νήσου</b></p> <p><b>Δρ. Πολυχρονόπουλος Μιχαήλ, ΠΕ70, Σ.Ε. 2<sup>ης</sup> Περιφέρειας Μεσσηνίας</b></p> <p><b>Δρ. Πυργιωτάκης Ιωάννης, Ομότιμος Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης</b></p> <p><b>Δρ. Ρέππα-Αθανασούλα Αναστασία, Καθηγήτρια, Παν/μιο Νεάπολις Πάφου</b></p> <p><b>Δρ. Σαρρή Ουρανία, ΠΕ06, Σ.Ε. Κορινθίας</b></p> <p><b>Δρ. Ταγκάλου Αγγελική, ΠΕ70, Ευρωπαϊκό Σχ Λουξεμβούργου</b></p> <p><b>Δρ. Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής, Παν/μιο Πελ/νήσου</b></p> <p><b>Δρ. Τσεγγελίδου Ευθαλία, ΠΕ87, Δ/ντρια 1<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Τρίπολης</b></p>

**Περιοδική ηλεκτρονική έκδοση της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
Κορινθίας.**

**Εκδίδεται από την Συντακτική Επιτροπή, κατόπιν ανώνυμης κρίσης.  
Διανέμεται ηλεκτρονικά και δωρεάν.**

Copyright: Συγγραφείς και Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας.

Οι απόψεις των συγγραφέων, όπως προκύπτουν μέσα από τα άρθρα τους, είναι προσωπικές και δεν εκφράζουν απαραίτητα τις απόψεις της Διεύθυνσης. Εντοπισμός στοιχείων παραβίασης της πνευματικής ιδιοκτησίας βαρύνουν αποκλειστικά τον συγγραφέα. Η αναπαραγωγή μέρους ή όλου αυτής της έκδοσης, με οποιοδήποτε μέσο, απαγορεύεται χωρίς την άδεια των συγγραφέων και του εκδότη.

Στοιχεία Επικοινωνίας: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας.

Κολιάτσου 44, Κόρινθος, Τ.Κ.: 201 31

Email: mail@dipe.kor.sch.gr

Ιστοσελίδα εντύπου: <https://dipe.kor.sch.gr/epistimoniki-epetirida-2>

Εικόνα Εξωφύλλου: Δημοτικό Σχολείο Μάννας Κορινθίας.

Σχεδιασμός Εξωφύλλου: Φούζας Γ., Μαρκολέφας Ν.

**Αριθμός ISSN: 2408-0594**

**Περιεχόμενα**

Επιστολή αποχαιρετισμού τ. Συντονίστριας της Επιστημονικής Επιτροπής .....	6
Δρ. Ζαχαρούλα Καραβά	
Ο ρόλος των παραμυθιών και των μύθων στην γραπτή έκφραση των μαθητών, των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού .....	7
Ελένη Μπλιούμη	
«Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως στρατηγική για τη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις των γενικών σχολείων» .....	14
Παναγιώτα Βαρβαρίδου <sup>1</sup> , Παναγιώτα Μπαντά <sup>2</sup>	
Η Διαχείριση του Ελεύθερου Χρόνου Μαθητών-τριων του Δημοτικού στην Περίοδο της Πανδημίας20	
Χρυσούλα Σεβδαλή	
Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και οι κοινότητες μάθησης ως εν δυνάμει μηχανισμοί της.....	29
Σοφία Τσελεπή	
Στυλ ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων σε μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης.....	37
Βασιλική Κουκουράνου	
Μελέτη Περίπτωσης Αλλαγής Κουλτούρας σε Εκπαιδευτικό Οργανισμό .....	45
Βλάχου Μαρία – Γιάννα	
Το νομοθετικό πλαίσιο επιλογής διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη 2011-2017 .....	52
Βίκυ Αμανατίδου	
Οδηγίες Μορφοποίησης Εργασιών .....	58
Γιώργος Παπαδόπουλος <sup>1</sup> , Κωνσταντίνα Παπαδοπούλου <sup>2</sup>	
Λογοκλοπή.....	63

## Επιστολή αποχαιρετισμού τ. Συντονίστριας της Επιστημονικής Επιτροπής

Αγαπητοί/ες Αναγνώστες/στριες,

Το Επιστημονικό περιοδικό «**Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Π.Ε. Κορινθίας**», της Δ/σης Π.Ε. Κορινθίας, προβαίνει σε ανασυγκρότηση της Επιστημονικής και Συντακτικής επιτροπής του, λόγω αλλαγών των θεσμικών ρόλων πολλών εκ των μελών του, στο πλαίσιο των οποίων ολοκληρώνεται και ο κύκλος των δικών μου καθηκόντων ως Συντονίστρια της Επιστημονικής Επιτροπής του.

Μια ενδιαφέρουσα και διαρκώς ανακαλυπτική πορεία τεσσάρων ετών, η οποία αποτυπώνεται με την έκδοση και των οκτώ προβλεπόμενων τευχών του συγκεκριμένου ηλεκτρονικού εντύπου, από όπου δόθηκε βήμα σε 120 και πλέον νέους συγγραφείς επιστημονικών άρθρων όχι μόνο της Κορινθίας αλλά και Πανελλαδικά, καθώς και σε γνωστούς ακαδημαϊκούς που τίμησαν το περιοδικό με την συγγραφική παρουσία τους.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους/ες τους/τις συνεργάτες/τιδες του περιοδικού για τη μακροχρόνια εθελοντική προφορά τους και τις άοκνες προσπάθειες τους, όταν και όπου απαιτήθηκε και αφορούσαν στην ενημέρωση και ανάδειξη των στόχων, των καινοτομιών και των σύγχρονων προσεγγίσεων της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Η γόνιμη, αγαστή και απρόσκοπτη μεταξύ μας συνεργασία αρχής γενομένης από την έναρξη της έκδοσης του περιοδικού όπου και υπήρξα μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του, θα συνεχιστεί από την ίδια πάλι θέση με την προσφορά ανθρωποκεντρικού και επιστημονικού προσανατολισμού υπηρεσιών μου.

Εύχομαι ολόψυχα καλή δύναμη στους/στις εμπλεκόμενους/ες στη διαδικασία έκδοσης του περιοδικού για τη συνέχιση της ανοδικής του πορείας στο χώρο του ηλεκτρονικού περιοδικού Τύπου αλλά και στους αναγνώστες/στριες που μας τίμησαν με την εμπιστοσύνη τους, υγεία και πάντα θετική και ενάργεια διάθεση!

Με τιμή

**Δρ. Ζαχαρούλα Καραβά**

## Ο ρόλος των παραμυθιών και των μύθων στην γραπτή έκφραση των μαθητών, των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού

Ελένη Μπλιούμη

Msc Δημιουργικής Γραφής και Λογοτεχνικής Συγγραφής Πανεπιστημίου Φλώρινας  
[elempliou@gmail.com](mailto:elempliou@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να παρουσιαστεί η συμβολή της Λογοτεχνίας και της Δημιουργικής Γραφής, στην Α/θμια Εκπαίδευση ως μέσο διδακτικής πράξης. Γίνεται αναφορά στη Δημιουργική Γραφή, στα κειμενικά της είδη και στο πώς μπορούν αυτά να χρησιμοποιηθούν στη βελτίωση του γραπτού λόγου, στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και έκφρασης και στην πολύπλευρη ανάπτυξη που παιδιού. Μελετήθηκαν οι αρχές της Δημιουργικής Γραφής και η σχέση της με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Το δεύτερο μέρος της παρούσας έρευνας είναι ερευνητικό. Η μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στηρίχθηκε στη μελέτη περίπτωσης: μύθοι του Αισώπου και σκοπό της είχε τη βελτίωση της σχέσης του μαθητή με τη Λογοτεχνία, τα κειμενικά της είδη, τη συμπόρευσή τους, την διαπίστωση της σημασίας της Λογοτεχνίας ως χωριστό μάθημα από εκείνο της γλώσσας, την συσχέτισή της με τη Δημιουργική Γραφή στην εκπαίδευση μέσα από τους αισώπειους μύθους και στην αναγκαιότητα νέων συνθηκών και προγραμμάτων στα Δ.Ε.Π.Δ.Σ και Α.Π.Σ.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Λογοτεχνική Γραφή, παραμύθια Αίσωπου, αφήγηση

### ABSTRACT

*The purpose of this survey is to present the contribution of both Literature and Creative Writing as an education tool in primary school. There is special reference to Creative Writing, its Literature kinds and to how these can be used not only to enhance written language but also to improve critical thinking and expression as well as the multiplex development of a child. The principles of Creative Writing and relationship with the I.U.C.S and the D.P.S have also been studied. The second part of the current survey is inquiring. The methodology of the survey being carried out was based on the study of a specific case of Aisop's myths, its purpose was to improve the student's relationship with Literature itself and its Literature kinds, their co-existence, the acknowledgment of the importance of Literature as a subject apart from Language, its correlation with Creative Writing through educational practice via Aisop's myths and the necessity of new conditions and programmes at the I.U.C.S (Interthematical Unified Context Programmes of Studies) and the D.P.S (Detailed Programmes of Studies).*

**KEYWORDS:** Literature Writing, myth Aisop, narration.

### ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σύμφωνα με τον Eliot «Το λογοτεχνικό κείμενο αναδημιουργεί τον κόσμο και τη ζωή μέσα από τη μυθοπλασία. Με την μετάδοση νέων εμπειριών ή την αναζωογόνηση ήδη γνωστών, διευρύνει τη συνείδηση και εξευγενίζει την αισθαντικότητά του». (Eliot, 1983: 194, Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005). Συνεπώς και η μελέτη των μύθων, ένα από τα είδη της παιδικής λογοτεχνίας, στο Δημοτικό Σχολείο μπορεί να συμβάλλει εκτός από την ψυχαγωγία, στην μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών. Συντελεί στη διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων και ιδεών, γιατί μέσα από αυτούς εκφράζεται η αλήθεια και ζητήματα της κοινωνικής ζωής με αλληγορικό τρόπο.

Ο μεγαλύτερος μυθοποιός και μυθογράφος της αρχαιότητας, ο Αίσωπος, θα μας βοηθήσει να πραγματοποιήσουμε ένα ταξίδι μέσα στους μύθους με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της



γραφτής έκφρασης των μαθητών. Η γραφή γαληνεύει το νου και τονώνει την ψυχή και οι μύθοι του Αισώπου συμβάλλουν σε αυτό διότι είναι γνωστοί στα παιδιά, έχουν συγκεκριμένο ύφος και δομή, χαρούμενη διάθεση, είναι σύντομοι, και ουσιαστικοί και με τη ανάγνωσή τους βοηθούν τους μαθητές να μπουν στη θέση του άλλου και να εξωτερικεύσουν τον δημιουργικό τους χαρακτήρα επινοώντας τις δικές τους ιστορίες.

Στα Προγράμματα Σπουδών δεν έχουν εισαχθεί έννοιες και δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής. Αποτέλεσμα αυτού είναι η μειωμένη δεξιότητα των παιδιών στην γραπτή έκφραση από τις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού και διαιωνίζεται και στις επόμενες.

Με την παρούσα έρευνα αναζητάται η αλληλουχία του μύθου με την ανάπτυξη δεξιότητας του γραπτού λόγου. Οι απλές λέξεις του μύθου λειτουργούν ως ακουστικές εικόνες και κατά την αφήγηση ή την ανάγνωσή τους, γίνονται κατανοητές οι αφηρημένες έννοιες και ιδέες. Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη:

Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό, στο οποίο αναλύεται η θέση και η επιρροή της λογοτεχνίας στη Δημιουργική Γραφή και στα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ της εκπαίδευσης. Το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό, όπου πρακτικά θεμελιώνουμε τις παραπάνω θεωρίες. Το ερωτηματολόγιο βοήθησε να γίνουν αντιληπτές οι γνώσεις του παιδιού για τον μύθο.

Η μελέτη ολοκληρώνεται με την παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα γενικά συμπεράσματα καθώς και τη βιβλιογραφία.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **Παραμύθια και παιδική Λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο**

Με τον όρο Παιδική Λογοτεχνία εννοούμε το σύνολο των κειμένων, πεζών και ποιητικών, τα οποία είναι αισθητικώς δικαιωμένα και είναι σε θέση να φέρουν το παιδί πιο κοντά στο φαινόμενο της τέχνης και ειδικότερα της λογοτεχνίας. Τα άρτια αυτά λογοτεχνικά έργα απευθύνονται, άμεσα ή έμμεσα, στις αισθητικές απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα της νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας και ανταποκρίνονται στο αντιληπτικό, γλωσσικό, και συναισθηματικό τους επίπεδο. (Αναγνωστόπουλος, Δ.Β.& Δελώνης, Α.1988).

Το μάθημα της λογοτεχνίας στο Δημοτικό, εντάσσεται στο μάθημα της γλώσσας και υποστηρίζεται από το αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο με τίτλο «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων». Τα λογοτεχνικά αποσπάσματα που οφείλει ο μαθητής να μελετήσει και να απαντήσει σε ερωτήσεις, στερούν από τον μαθητή την αγάπη του για την ανάγνωση και τη συναισθηματική ευχαρίστηση. Ανάλογα κείμενα με προτεινόμενα θέματα για κάθε ενότητα υπάρχουν και στο Ανθολόγιο. Συνεπώς η Λογοτεχνία στο σχολείο δεν έχει την πρέπουσα αντιμετώπιση για να προσελκύσει το ενδιαφέρον του μαθητή. Πριν το 1975 η λογοτεχνία είχε θέση αποκλειστικά στο βιβλίο «Η Γλώσσα μου» και στα «Αλφαβητάρια» (Παπαμανώλης Κ. 2007: 63-72) και στόχος του σχολείου ήταν η ανάγνωση και γραφή των μαθητών μέσα από λογοτεχνικά κείμενα, το 1970 προστέθηκε και η σημασιολογία των λέξεων ενός κειμένου, το 1980 παρουσιάζεται ως γλωσσικό φαινόμενο για να γίνει κατανοητή η δομή και η τυπολογία της γλώσσας και στη δεκαετία του 1990 δίνεται έμφαση στην κοινωνικοπολιτιστική φύση της λογοτεχνίας μέσα από τη διδασκαλία.

Από τα βασικότερα είδη της Λογοτεχνίας είναι η ποίηση, η πεζογραφία, το θέατρο, το παραμύθι, ο μύθος, δημοτικό τραγούδι, ηθογραφικό διήγημα, ιστορικό μυθιστόρημα, αυτοβιογραφία...

### **Η θέση του γραπτού λόγου και της Λογοτεχνίας στην Α/θμια εκπαίδευση**

Η λογοτεχνία θεωρήθηκε γνωστικό αντικείμενο και εισάχθηκε επίσημα στην εκπαίδευση διαδικασία, πολλά χρόνια μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους. Προβληματισμοί υπήρχαν από την αρχή για το περιεχόμενο και τους στόχους της λογοτεχνίας και γρήγορα δεν άργησε να φανεί η σύγκρουσή της με τη φιλοσοφία και τον τρόπο εφαρμογής της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η χαρακτηριστική υποκειμενική αξία του κειμένου που ως έργο, πέραν της διαχρονικής αξίας του νοήματός του, εξαρτάται από την εποχή και τα κοινωνικά

συμφραζόμενα, αρνείται τις συμβάσεις διδακτικού χαρακτήρα που έχουν καθιερωθεί για τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα στο εκπαιδευτικό σύστημα, προκαλώντας διδακτική αμηχανία. (Καρακίτσιος, Α. 2013).

Από τα Αναλυτικά Προγράμματα του 1988 και μετά παρατηρούμε διαφορετική αντιμετώπιση της λογοτεχνίας η οποία τώρα σχετίζεται με τη δημιουργικότητα και τη φιλαναγνωσία, με χρήση των Τ.Π.Ε. Η ουσία της λογοτεχνίας ως καλλιτεχνικό μάθημα που μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε συγγραφικές ικανότητες, παραβλέπεται για άλλη μία φορά, γιατί έρχεται σε αντίθεση με τα υπόλοιπα καλλιτεχνικά μαθήματα, όπως ζωγραφική, μουσική, εικαστικά, τα οποία δίνουν άλλες προοπτικές εξέλιξης. Η γραφή στο Δημοτικό είναι δημιουργική, όταν συμβαδίζει με την ανάγνωση. Σύμφωνα με τον Guilbord η δημιουργικότητα θεωρείται ως η γενική ικανότητα η οποία υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους και εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό. (Guilbord 1967). Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του καθοδηγητή και εμπυχωτή. Δίνει ερεθίσματα, λύνει απορίες, ενθαρρύνει και σέβεται την αδεξιότητα των μαθητών στα αμήχανα βήματα της συγγραφής τους. Διάβασμα και γραφή, αλληλένδετες σχέσεις με στόχο την ολοκλήρωση και εξέλιξη του νέου ατόμου.

Η συμβολή της Δημιουργικής Γραφής και της Λογοτεχνίας στην εκπαίδευση, καθώς και η σύνδεσή τους, υπηρετεί πολλούς στόχους και μόνο θετικά αποτελέσματα για την εκπαιδευτική κοινότητα, θα μπορούσε να έχει. Μπορεί να εδραιώσει τη σχέση του παιδιού με τη Λογοτεχνία και να το βοηθήσει να αναπτύξει ή να βελτιώσει τη διαδικασία της αφήγησης, της επικοινωνίας με τη νέα γνώση και της φιλαναγνωσίας. Ο μαθητής αποκτά διαπολιτισμική συνείδηση, κατανοεί αξίες και άλλους πολιτισμούς, διαμορφώνει στάση ζωής και αντίληψης με επιχειρήματα. Αγαπά και σέβεται το περιβάλλον στο οποίο ζει, γιατί θα το έχει διδαχθεί έμμεσα μέσα από τη Λογοτεχνία και τους μύθους, ενώ ταυτόχρονα διαβάζοντας θα γίνει επαρκέστερος αναγνώστης με αναγνωστικά κριτήρια και προσωπική άποψη και κρίση.

Το παιδί που διαβάζει αναγνωρίζει τεχνικές γραψίματος, εξοικειώνονται με τη γραφή, βιώνοντας τη γλώσσα και τη δομή της καθώς και τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Ένα εμπνευσμένο κείμενο γίνεται αποδεκτό με ενθουσιασμό και ο μαθητής απολαμβάνει τη θετική υποδοχή, ενδυναμώνεται συναισθηματικά, ωριμάζει, κοινωνικοποιείται, ανεξαρτητοποιείται ο νέος αναγνώστης. Η δύναμη των λέξεων, ο ολοκληρωμένος με νόημα λόγος, η φαντασία, ενισχύουν τη δημιουργικότητα και την ικανότητα σκέψης του παιδιού με ορθό προφορικό λόγο και εικόνα.

Διαβάζοντας τα παιδιά Λογοτεχνία αξιοποιούν τον χρόνο τους, αυξάνουν τις γνώσεις τους και εκφράζουν εμπειρίες σε συσχετισμό με τα γεγονότα που διάβασαν. Βλέπουν πώς επιλύθηκε ένα αντίστοιχο πρόβλημα με το δικό τους και γυμνάζουν το νου τους για αντίστοιχα συμβάντα. Μέσα από την ανάγνωση διαμορφώνεται ο χαρακτήρας του παιδιού και ενεργεί η ταύτιση και η μίμηση. Γίνονται γνωστές αξίες, όπως το καλό και το δίκαιο, ο σεβασμός και η αξιοπρέπεια, η αλληλεγγύη και η ανθρωπιά, η φιλαλήθεια και η συνεργασία. Τονίζεται η ειρήνη, η φιλία, η αγάπη, η δημοκρατία, ο διάλογος και η ελευθερία του ατόμου, ενώ απομακρύνονται ο φόβος, οι περιορισμοί, η δειλία, η ανασφάλεια. Οπλίζεται η κρίση, η φαντασία, η βούληση, η ενσυναίσθηση, η ανθρωπιά, η ευαισθησία, μεγαλώνοντας έτσι ισορροπημένες ανθρώπινες προσωπικότητες. Γενικότερα η Λογοτεχνία και οι μύθοι συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του νέου ατόμου.

### **Η συμβολή του παραμυθιού και του μύθου στη διδασκαλία**

Το παραμύθι είναι εργαλείο εκπαιδευτικής και ηθικής διαπαιδαγώγησης. Οι ιστορίες της μυθολογίας και τα παραμύθια φανερώνουν τον δρόμο για την πνευματική ζωή και οδηγούν στην πολύπλευρη ωρίμανση του ατόμου. Οι αρχαίοι Έλληνες αγαπούσαν του μύθους, τις ιστορίες και τα παραμύθια και ιδιαίτερα τους μύθους που αναφέρονταν στα ζώα. Ο μύθος καταφέρνει να δώσει στα παιδιά κάθε εγκυκλοπαιδική γνώση για τον άγνωστο φανταστικό κόσμο της μυθολογίας, αλλά και για τον κόσμο των ζώων (Λουκάτος Δ., 1992). Στους ιστορικούς χρόνους, οι μύθοι που άκουγαν οι άνθρωποι χρησιμοποιούνταν ως συλλογή γνώσης

και εμπειρίας για την επίλυση προσωπικών υποθέσεων. Οι ιστορίες αυτές λέγονταν προφορικά από στόμα σε στόμα σε χώρους δημόσιους και σε ιδιωτικά μέρη. Οι μύθοι, οι ιστορίες και τα παραμύθια δίνουν απαντήσεις σε αιώνια ερωτήματα που ο άνθρωπος με τη λογική δεν μπορούσε να κατανοήσει. Ερωτήματα που αφορούσαν τον κόσμο, τον άνθρωπο, την ψυχή, τη φύση, την ουσία της ζωής, όπου μέσα από αυτά ο άνθρωπος περνούσε τις φάσεις της εξέλιξής του και της ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς του. Η έκφραση της αλήθειας με αλληγορικό τρόπο και με σύμβολα βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν το σωστό και να το επιζητήσουν, ενώ η ζωντανή αφήγηση είναι ένα ευχάριστο άκουσμα για μικρούς, μα και για μεγάλους. Στο χώρο του φανταστικού όλα είναι δυνατά και όλα επιτρέπονται και το άδικο πάντα τιμωρείται. Ο τρόπος που κινούνται οι ήρωες μέσα στο μύθο, που επί το πλείστον είναι ζώα, οι επιλογές τους και ο ρόλος τους στην ιστορία, βοηθά το παιδί να αντιληφθεί και να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του. Ταυτίζεται με τον ήρωα του μύθου, τον εμπιστεύεται και τον μιμείται. Γνωρίζει ότι θα 'ναι πάντα εκεί όταν θα τον χρειαστεί, θα τον καθοδηγήσει και τον βοηθήσει να βρει τον εαυτό του και τις δεξιότητές του.

Τα παραμύθια είναι διαχρονικά και πηγή δημιουργίας. Μέσα από την ανάλυση του ύφους, και της δομή τους, γίνεται κατανοητή η τεχνοτροπία τους. Ο μαθητής παρατηρώντας όλα τα στοιχεία του μύθου και ταυτίζοντας τα με τον πρωταγωνιστικό χαρακτήρα και τα γεγονότα, μπορεί να μιμηθεί ανάλογες ιστορίες και να γράψει. Τον βοηθά να αγαπήσει το βιβλίο να γίνει δημιουργικός και να κατασκευάσει τη δική του ιστορία. Τα μηνύματα που περνούν μέσα από τον μύθο, τις ιστορίες και τα παραμύθια στο νέο άτομο, εύκολα αποτυπώνονται και στο δικό του δημιούργημα.

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **Μεθοδολογία Έρευνας**

Οι δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου είναι καθοριστικές για την πνευματική εξέλιξη και την μετέπειτα σχολική πρόοδο των μαθητών, καθώς στα δύο αυτά χρόνια συνεχίζουν να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής.

Τα κείμενα που αναζητούν οι μαθητές σε αυτήν την ηλικία είναι πιο πολύπλοκα, μεγαλύτερα σε έκταση και μέσα από αυτά ανακαλύπτουν την νέα γνώση που θα συμπληρώσει την ήδη υπάρχουσα. Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται η κατανόηση του κειμένου σε βάθος, η εποικοδομητική προσέγγιση, η ανακάλυψη και ανάλυση των νοημάτων, ο κριτικός στοχασμός του κειμένου και τα προσωπικά συμπεράσματα για τα συγκεκριμένα θέματα. Η αποτελεσματική ανάγνωση, η σωστή αναδιήγηση, η αφήγηση, η κατασκευή νέου κειμένου μέσα από την ταύτιση και τη μίμηση, η συγγραφική επινοητικότητα και η δημιουργία, είναι ο επόμενος στόχος της έρευνας και είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί σε μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης.

Οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν για την επίτευξη του στόχου της έρευνας είναι η μελέτης περίπτωσης και το ερωτηματολόγιο. Στην πρώτη μέθοδο οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και κλήθηκαν να μελετήσουν αναλυτικά τους μύθους του Αισώπου, να ανακαλύψουν το επιμύθιο τους, να αντιληφθούν τη δομή, το ύφος και την τεχνοτροπία τους, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να κατασκευάσουν κι εκείνοι ανάλογους μύθους στηριζόμενοι στο ίδιο επιμύθιο με διαφορετικό όμως τίτλο και πλοκή. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι μαθητές αντιλαμβάνονται την τέχνη της γραφής και με προσεκτικότερη και συνεχή εξάσκηση, την τέχνη της Δημιουργικής Γραφής.

### **Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί η επίδραση της μελέτης των παραμυθιών και των μύθων, στο δημιουργικό γραπτό λόγο των μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης.

Η επιλογή μελέτης των μύθων του Αισώπου δεν ήταν τυχαία. Ο Αίσωπος ήταν ο διασημότερος από τους αρχαίους παραμυθάδες και οι μύθοι του είναι γνωστοί και ευχάριστοι στα παιδιά κάθε ηλικίας, συνεπώς και πιο αποδεκτοί. Στόχος της έρευνας επίσης είναι να γίνουν

αντιληπτά τα μαθησιακά οφέλη και οι σύγχρονοι τρόποι προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας και της γραφής. Οι μύθοι είναι δυναμικά εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού, μέσο διδακτικής πράξης. Με τη βοήθειά τους επιτυγχάνονται στόχοι του μαθήματος με ευκολότερο και διασκεδαστικότερο τρόπο. Να γίνει κατανοητό ότι με τη μελέτη των μύθων και των παραμυθιών οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη λογική ανάλυση, ταξινόμηση, ερμηνεία, υπόθεση, πιθανολογία, φαντασία, επινόηση, περιγραφή, διήγηση ενός κειμένου, επικεντρώνονται στις αντιπαραθέσεις, στις αντιφάσεις του καλού και του κακού, του δίκαιου και του άδικου, του σωστού και του λάθους και ενθαρρύνονται στο να αξιολογούν και να παίρνουν αποφάσεις με βάση την κρίση τους. Ασκοούνται στην υπομονή μέσα από την αναζήτηση νέων δεδομένων και με τη βοήθεια παλιών και νέας γνώσης κατανοούν υποθέσεις και νοήματα. Το δημιουργικό γράψιμο προϋποθέτει ανάγνωση βιβλίων. Ανάγνωση και γραφή βοηθούν στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στην ικανότητα αφήγησης με βιωματικό τρόπο, στη σωστή γλωσσική δομή και ύφος του κειμένου και στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας. Μέσα από την έρευνα συλλέγονται στοιχεία για να αποδειχθούν τα παραπάνω, και σημειώνεται η έλλειψή τους.

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

Τέθηκαν ερωτήματα που αφορούσαν τη δομή της έρευνας και ερωτήματα προς τους μαθητές ώστε με τις απαντήσεις τους να συμβάλλουν στην εξέλιξη και ολοκλήρωσή της. Τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν καίρια και αφορούσαν το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιούνταν. Θα έπρεπε να απαντηθούν ερωτήματα που αφορούσαν τη θέση της Λογοτεχνίας στα Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Σ, τη θέση της γραφής και των μύθων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα άλλο μέρος των ερωτήσεων αφορούσε την επίδραση των μύθων στο γραπτό και προφορικό λόγο και στο πώς η Δημιουργική Γραφή καλλιεργείται μέσα από το μύθο και τα λογοτεχνικά κείμενα. Πώς μπορεί να πραγματοποιηθεί η σύνδεση του μύθου με τη γραφή και τα είδη της Λογοτεχνίας και πώς μπορεί να γίνει απαραίτητο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και σε έναν σύγχρονο τρόπο διδασκαλίας, ήταν ακόμη ένα ερώτημα.

Το β' σκέλος των ερευνητικών ερωτημάτων αφορούσε τους μαθητές και την άποψή τους για τη Λογοτεχνία. Πόσο θεωρούν ότι η Λογοτεχνία και οι μύθοι βρίσκονται στη ζωή τους και πόσο την επηρεάζουν. Ερωτήσεις επίσης που τέθηκαν αφορούσαν τη γνώση των μαθητών για την ιστορία και εξέλιξη της Λογοτεχνίας, για το τι είναι μύθος, επιμύθιο, αλληγορία, μυθοποιός, μυθοπλάστης. Άλλες ερωτήσεις για το αν οι μαθητές γνώριζαν για τη δομή και το ύφος του μύθου, για το αν γνωρίζουν τους μύθους του Αισώπου και ποιους, αν τους αρέσουν και γιατί. Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούσαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις για το τι πιστεύουν για τη διδασκαλία των μύθων στο σχολείο και για το εάν θα επιθυμούσαν να υπάρχουν οι μύθοι και γενικότερα η Λογοτεχνία στα Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Σ. Θα βοηθούσε ο μύθος στο «σκέφτομαι και γράφω», στο λεξιλόγιο, στα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, είναι άλλο ένα σημαντικό ερώτημα. Τέθηκε επίσης το ερώτημα εάν είναι εύκολη η κατασκευή μιας παρόμοιας ιστορίας μετά την ανάλυση μύθων και κατά πόσο αυτό θα βοηθούσε την ολόπλευρη εκπαιδευτική διαδικασία. Αγαπούν τελικά τα παιδιά το βιβλίο και πώς το δείχνουν αυτό;

### **ΜΕΘΟΔΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: I. Μελέτη Περίπτωσης**

Εξετάστηκε μία μεμονωμένη περίπτωση, με θέμα «Οι μύθοι του Αισώπου στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο γραπτό λόγο» εστιάζοντας στο επιμύθιο και αναλύοντας το μύθο. Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης διερευνά την επίδραση των μύθων στην μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών και στην πολύπλευρη εξέλιξή τους γενικότερα, εξετάζει τη δυνατότητα των παιδιών στην ανάλυση της δομής, του ύφους και της τεχντροπίας του μύθου, στη βελτίωση της ανάγνωσης γενικότερα, του λεξιλογίου, των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και στη δυνατότητας καλύτερης γραφής και επεξήγησης ενός θέματος του προφορικού και κυρίως του γραπτού λόγου. Συνεπώς, η ενθάρρυνση της καλλιέργειας και της δημιουργικότητας και πώς όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στην ανάπτυξη του νεαρού ατόμου

στο τέλος της Α/μιας εκπαίδευσης, ήταν η βασική διερεύνηση της συγκεκριμένης μελέτης. Η ανάγκη της γραπτής έκφρασης, είναι ένα στοιχείο που μπορεί επίσης να αποδεχθεί από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

### **ΜΕΘΟΔΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: II. Ερωτηματολόγιο**

Το ερωτηματολόγιο ήταν η δεύτερη μέθοδος παιδαγωγικής έρευνας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, για τη συλλογή πληροφοριών με σκοπό την κατανόηση της σχέσης του μαθητή με το παραμύθι και τον μύθο και την ικανότητά του στην λογική ανάλυση, παρατήρηση, ερμηνεία, περιγραφή, επινόηση και δημιουργία κειμένου.

Το δείγμα μαθητών που συμμετείχαν στο ερωτηματολόγιο ήταν συνολικά 220 μαθητές ηλικίας 11-12 ετών. Μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, τεσσάρων διαφορετικών σχολείων, τεσσάρων νομών: Λάρισας, Ιωαννίνων, Βοιωτίας και Αιτωλοακαρνανίας.

Από το σχολείο της Ελασσόνας Λάρισας συμμετείχαν 60 μαθητές και μαθήτριες, από το σχολείο των Ιωαννίνων του αντίστοιχου νομού συμμετείχαν 70 αγόρια και κορίτσια, από τη Λιβαδειά Βοιωτίας 50 άτομα και από το Αγρίνιο Αιτωλοακαρνανίας πήραν μέρος στο ερωτηματολόγιο 40 μαθητές και μαθήτριες των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου.

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν εντυπωσιακά. Το παραμύθι και ο μύθος όχι μόνο ήταν γνωστό στους μαθητές, αλλά και ιδιαίτερα αγαπητό και ευχάριστο στο άκουσμά του. Αντιπροσώπευε τη νηπιακή τους ηλικία, τα πρώτα αφηγηματικά τους ακούσματα, τα πρώτα φανταστικά τους ταξίδια. Με βιωματικό τρόπο οι μαθητές κατανόησαν αφηρημένες έννοιες, μιμήθηκαν την τεχντροπία των μύθων και έγραψαν αντίστοιχα κείμενα με ζωντανό και λιτό τρόπο. Η στοχοθεσία στα έργα των παιδιών ήταν ξεκάθαρη και αποδίδονταν ικανοποιητικά μέσα από τους μύθους τους. Συνδύασαν το επιμύθιο από τους μύθους του Αισώπου που είχαν μελετήσει με μια δική τους ιστορία με άλλους χαρακτήρες και διαφορετική πλοκή. Η παρατηρητικότητα της τεχνικής των μύθων είχε ως αποτέλεσμα την κατασκευή νέων ιστοριών με ολοκληρωμένο νόημα, ενδιαφέρουσα και εντυπωσιακή πλοκή με απλό και ζωντανό περιεχόμενο. Οι ιστορίες των μαθητών που στη συνέχεια κλήθηκαν να γράψουν, ήταν λιτές με φαντασία και ονειροπόληση. Η συναισθηματική εκτόνωση στους μύθους που έγραψαν, ο αυτοσχεδιασμός και η ευχαρίστηση στη συγγραφή ήταν φανερή. Χρησιμοποιήθηκε ανάλογο λεξιλόγιο, συγκεκριμένες λέξεις-κλειδιά ως ακουστικές εικόνες και οι προτάσεις τους είχαν οργανωμένη σύνταξη με παραγράφους. Οι πρωταγωνιστές των παραμυθιών των παιδιών ήταν κατεξοχήν ζώα και στο τέλος του κάθε ιστορίας είναι έκδηλος ο διδακτισμός και οι αξίες. Ο χωρόχρονος των μύθων τους ήταν επηρεασμένος από τους μύθους που τα παιδιά μελέτησαν. Κάπου αόριστα στο βάθος του χρόνου και σε τόπους μακρινούς με ευελιξία στη χρήση του. Το επιμύθιο, το κρυφό και βαθύ νόημα κάθε μύθου ήταν το κεντρικό θέμα των νέων μύθων. Σε όλα τα έργα των μαθητών υπήρχε η αλληγορία. Όλες οι ιστορίες των παιδιών είχαν ωραίο τέλος, ενώ το κακό είχε τιμωρηθεί. Η δημιουργικότητα και η προσπάθεια ήταν φανερή σε όλα τα έργα των μαθητών, καθώς και η προσπάθεια της νέας γνώσης να ενσωματωθεί με την παλιά.

Ικανοποιητικά επίσης απέδωσαν την όλη προσπάθεια και μαθητές με μέτρια η λιγότερο καλή επίδοση στα μαθήματα και η θετική τους διάθεση για γραφή αποτυπώθηκε στο χαρτί.

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

#### **Έντυπη ελληνική βιβλιογραφία**

Αναγνωστόπουλος, Δ.Β., & Δελώνης, Α. (1988). *Παιδική Λογοτεχνία και Σχολείο*. Αθήνα. Εκδόσεις: Πατάκης.

Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις: Ζυγός.

Λουκάτος, Δ. (1992). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Παπαμανώλης, Κ. (2007). *Παιδική λογοτεχνία και γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο παλιότερα και σήμερα*. Στο Ε. Ηλία (Επιμ.), *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*. Βόλος: Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας - Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού.

#### **Έντυπη ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

Guilbord, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

#### **Ηλεκτρονική βιβλιογραφία**

Αναγνωστόπουλος Δ. Βασίλειος. (1991). *Η ελληνική λογοτεχνία κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1945-1958)*. Αθήνα. Εκδόσεις: Κατσαντώνη, σελ. 82.

<https://gr.encyclopedia-titanica.com>

ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ: *Λογοτεχνία*: Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://el.wikipedia.org/wiki/Λογοτεχνία>

ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ: *Αλληγορία*: Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<https://el.wikipedia.org/wiki/Αλληγορία>

ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ: *Αλληγορικός μύθος*: Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: [https://el.wikipedia.org/wiki/Αλληγορικός\\_μύθος](https://el.wikipedia.org/wiki/Αλληγορικός_μύθος)

*Εισαγωγικά περί μύθων*. <https://www.pemptousia.gr/2021/09/isagogika-peri-mithon/>

Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012). *Η νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής*. Κείμενα 15, Τεύχος 15, 1-14. Ανακτήθηκε 21/05/2019, από το δικτυακό τόπο:

[http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com\\_content&Itemid=95](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com_content&Itemid=95)

Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012). *Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για έφηβους*.

<http://users.uowm.gr/tkotopou/index.php/home-gr/8-greek-language/72-publication-063> (20/10/2012).

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2014). *Πράξη και διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου, 2016 από:

[https://www.eens.org/EENS\\_congresses/2014/kotopoulos\\_triантаfyllos.pdf](https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triантаfyllos.pdf)

Μιχάλης Κουτσός, (2021). *Εισαγωγικά περί μύθων*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<https://www.pemptousia.gr/2021/09/isagogika-peri-mithon/> (3/9/2021).

Σουλιώτης Μίμης. (2012). *Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες πλεύσεως*, συγγραφή: Μίμης Σουλιώτης, ομάδα εργασίας: Αλίκη Συμεωνάκη (συντονίστρια), Μαρίνα Αρμεύτη, Ελένη Ζάουρα, Χριστίνα Ιωακειμίδου, Ειρήνη Λαρδούτσου, Α΄ έκδοση 2012, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος.

[http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/logotechnia/didaktika\\_enceiridia.html](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/logotechnia/didaktika_enceiridia.html).

16 χαρακτηριστικά του μύθου.(χ.χ). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<https://gr.encyclopedia-titanica.com/16-character-sticas-de-la-f-bula> (2022).

...κι ας γίνει ο κόσμος μαγικός γεμάτος παραμύθια.

## «Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως στρατηγική για τη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις των γενικών σχολείων»

Παναγιώτα Βαρβαρίδου<sup>1</sup>, Παναγιώτα Μπαντά<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Med. ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ.,  
Email: [giwtabar@hotmail.com](mailto:giwtabar@hotmail.com)

<sup>2</sup>Med. ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ.,  
Email: [giotaba2@gmail.com](mailto:giotaba2@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αντιμετωπίζει μια σειρά από παιδαγωγικές προκλήσεις και διλήμματα που αφορούν στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί έχουν ως στόχο την υποστήριξη της μάθησης όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών/τριών και αναζητούν τρόπους για την υποστήριξη της πρακτικής της συνεκπαίδευσης ώστε να δώσουν την ευκαιρία σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν ισότιμα στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής αγωγής φοιτώντας στα σχολεία της γειτονιάς τους. Σκοπός λοιπόν, του παρόντος άρθρου είναι να προσεγγίσει τα ζητήματα αυτά και να σκιαγραφήσει το ρόλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως στρατηγική ενσωμάτωσης των μαθητών/τριών αυτών στα σχολεία γενικής αγωγής.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Διαφοροποιημένη διδασκαλία, συνεκπαίδευση.

### ABSTRACT

*The modern educational reality faces a series of pedagogical challenges and dilemmas regarding the process of inclusive education of children with and without special educational needs. In this context, teachers aim to support the learning of as many students as possible and are looking for ways to support the practice of inclusion in order to give the opportunity to students with special educational needs to equally participate in the general education curriculum by attending their neighborhood schools. Therefore, the purpose of this article is to approach these issues and outline the role of differentiated instruction as a strategy to include these students into general education schools.*

**KEYWORDS:** Differentiated instruction, inclusive education.

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συνεκπαίδευση είναι μία σύγχρονη πρακτική, η οποία αναφέρεται στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης όπου οι μαθητές/τριες με αναπηρίες έχουν τη δυνατότητα να μάθουν με επιτυχία μέσω ευέλικτων και προσαρμοσμένων αναλυτικών προγραμμάτων που συντελούν στην πρόοδό τους (Παντελιάδου, 2013). Αναφέρεται στην αναδιοργάνωση του σχολικού πλαισίου και του αναλυτικού προγράμματος ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών με αναπηρίες (Χατζημανώλη, 2005). Δεν πρόκειται απλώς για συνύπαρξη παιδιών με και χωρίς αναπηρίες στον ίδιο χώρο αλλά για πραγματική αλληλεπίδραση (Παντελιάδου, 2013). Η σύγχρονη σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλομορφία και ετερογένεια και παρουσιάζει μεγάλες αποκλίσεις ως προς τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών/τριών, τον ρυθμό και το στυλ της μάθησης, τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, την κοινωνικο-οικονομική και πολιτιστική προέλευση, τα κίνητρα για μάθηση, τα ενδιαφέροντα

και την προσωπικότητά τους (Tomlinson et al., 2003· Tomlinson & Imbeau, 2010). Οι περισσότεροι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται στις τυπικές τάξεις και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν την διαφορετικότητά τους και να προσαρμόσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία. Εάν η διδασκαλία αντιμετωπιστεί ως μία προσπάθεια μεταβίβασης και μεταφοράς γνώσεων σε τάξεις όπου οι μαθητές/τριες θεωρούνται αδιαφοροποίητος ομοιογενής πληθυσμός, μπορεί να οδηγήσει μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού σε σχολική αποτυχία (Koutselini & Persianis, 2000). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια από τις σύγχρονες προσεγγίσεις που έχει σχεδιαστεί για να ανταποκριθεί στις πολύπλευρες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητά τους (Φιλιππάτου, 2013). Συνδέεται με την συνεκπαίδευση με την προοπτική της υπέρβασης των μαθησιακών εμποδίων και των περιορισμών που αντιμετωπίζουν συχνά οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εκφράζεται ως εκπαιδευτική επιλογή που υπόσχεται να αντιμετωπίσει την ανισότητα και τις αδικίες που βιώνουν οι μαθητές/τριες αυτοί στο σύγχρονο σχολείο (Παντελιάδου, 2013).

### **Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία οφείλει την ονομασία στην Carol Ann Tomlinson (2004) σύμφωνα με την οποία «ως διαφοροποίηση διδασκαλίας νοείται η αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας με ρουτίνες διδασκαλίας, που ανταποκρίνονται σε μεγάλο εύρος διαφορών ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών». Οι θεωρητικές καταβολές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στηρίζονται στη θεωρία του οικοδομισμού δίνοντας έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή του/της μαθητή/τριας (Βιαλαντή, Κουτσελίνη & Κυριακίδης, 2008). Η μάθηση αποκτά νόημα για τον/τη μαθητή/τρια όταν προκύπτει ως δική του ανάγκη και συνδέεται με τα ενδιαφέροντά του, το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων του. Σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η οικοδόμηση της γνώσης για όλους που θα οδηγήσει στη μεγιστοποίηση του κινήτρου από μέρους των μαθητών/τριών για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη (Koutselini & Gagatsis, 2003). Τα χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με την Tomlinson, (2003, 2004) είναι τα εξής: i) Ο καθολικός χαρακτήρας διαφοροποίησης. ii) Η ευέλικτη ομαδοποίηση. iii) Η μεγάλη ποικιλία υλικών. iv) Είναι συμμετοχική, ενεργητική διαδικασία. v) Είναι μαθητοκεντρική.

### **ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

Στη διαδικασία διαφοροποίησης της διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη δύο βασικοί άξονες: ο/η μαθητής/τρια και το αναλυτικό πρόγραμμα (Παντελιάδου, 2008). Οι διαστάσεις που συνδέονται με τον άξονα μαθητής/τρια είναι η γνωστική/μαθησιακή του ετοιμότητα, το μαθησιακό του προφίλ και τα ενδιαφέροντά του/της (Tomlinson, 2004· Παντελιάδου, 2008). Η ετοιμότητα ενός μαθητή/τριας καθορίζεται από τις γνώσεις του, το επίπεδο κατανόησής του και την ικανότητά του να ακολουθήσει τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού (Tomlinson et al., 2003· Tomlinson, 2004). Το ενδιαφέρον είναι η έλξη, η περιέργεια ή το πάθος ενός/μιας μαθητή/τριας για ένα θέμα και σχετίζεται άμεσα με θέματα και διαδικασίες που του προκαλούν την περιέργεια και καθορίζουν την εμπλοκή του/της στη μάθηση (Tomlinson et al., 2003· Tomlinson, 2004). Ακόμη και οι μαθητές/τριες που αποκλίνουν όταν τους δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν τα ενδιαφέροντά τους εμπνέονται, ενεργοποιούνται και η αίσθηση της αποτυχίας αμβλύνεται (Lawrence-Brown, 2004· Παντελιάδου, 2013). Το μαθησιακό προφίλ αφορά στους τρόπους με τους οποίους ένα παιδί μαθαίνει πιο αποτελεσματικά και σχετίζεται με τον τύπο της νοημοσύνης του μαθητή/τριας, την εκπαίδευση, το φύλο, το πολιτισμικό περιβάλλον, τις εμπειρίες μάθησης, τη χρήση διαφορετικών πηγών και υλικών και την επιρροή των συμμαθητών/τριών (Tomlinson et al., 2003· Tomlinson, 2004).



Οι διαστάσεις του άξονα αναλυτικό πρόγραμμα αφορούν στο περιεχόμενο, στη διαδικασία και στο μαθησιακό αποτέλεσμα (Tomlinson et al., 2003· Κουτσελίνη, 2006). Η διαφοροποίηση με βάση το περιεχόμενο εστιάζει στο τι πρέπει να μάθουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες για να αποκτήσουν τις απαραίτητες πυρηνικές γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες, ώστε να επιτευχθεί η μάθηση. Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στον/στη μαθητή/τρια το περιεχόμενο της διδασκαλίας διαφοροποιημένο (υλικό ανάγνωσης, ορθογραφία, λεξιλόγιο, παρουσίαση ιδεών και οπτικοακουστικά μέσα), χωρίς όμως να αλλάζει τους μαθησιακούς στόχους και δίνοντάς του την δυνατότητα της επιλογής με βάση την διαφορετικότητά του (Tomlinson, 2004). Η διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία, αναφέρεται στις διαφορετικές δραστηριότητες στις οποίες πρέπει να εμπλακεί ο/η μαθητής/τρια, προκειμένου να κατανοήσει το περιεχόμενο και να κατακτήσει τη γνώση και στην δυνατότητα που έχουν οι μαθητές/τριες να επιλέξουν οι ίδιοι τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν (Tomlinson, 2004). Σύμφωνα με την Hart (1992a, όπ. αναφ. στο Tomlinson, 2004), οι διαφοροποιημένες διαδικασίες χωρίζονται «σε διαδικασίες οργάνωσης, συνεργατικά σχήματα, διάκριση ομάδων μέσα στην τάξη με βάση κάποιο κριτήριο και σε στρατηγικές διδασκαλίας που καθορίζονται με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και το περιεχόμενο που πρόκειται να διδαχθεί». Η διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα συνδέεται με τους διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης της νέας γνώσης ή δεξιότητας μέσα από μια τελική εργασία. Η διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα επιδείξουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, δηλαδή το μαθησιακό τους προφίλ, το ακαδημαϊκό επίπεδο, τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα τους. Παραδείγματα τέτοιων επιλογών αποτελούν η δραματοποίηση, η δημιουργία μιας αφίσας, η προφορική ή η γραπτή παρουσίαση (Tomlinson, 2004).

#### **ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

Οι σημαντικότερες διδακτικές στρατηγικές σύμφωνα με την Tomlinson (2004) είναι:

- *Τα κέντρα μάθησης:* είναι χώροι μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας με διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας όπου οργανώνονται οι δραστηριότητες με στόχο τη διδασκαλία νέων εννοιών ή την ενίσχυση και την επέκταση μιας συγκεκριμένης δεξιότητας.
- *Οι ημερήσιες διατάξεις:* είναι ατομικοί κατάλογοι εργασιών, τους οποίους κάθε μαθητής/τρια πρέπει να συμπληρώσει.
- *Οι τροχιακές μελέτες:* εστιάζονται σε ένα θέμα του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών και το οποίο σχετίζεται με κάποια πτυχή του αναλυτικού προγράμματος. Επιτρέπουν τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και των τελικών αποτελεσμάτων.
- *Οι διαβαθμισμένες δραστηριότητες:* είναι διαφορετικές εκδοχές της ίδιας εργασίας που χαρακτηρίζονται από διαφορετικό βαθμό πολυπλοκότητας, ανεξαρτησίας και αριθμού βημάτων εκτέλεσης.
- *Η μάθηση με λύση προβλήματος:* ενεργοποιεί τους/τις μαθητές/τριες στην αναζήτηση επιπρόσθετων πληροφοριών, στον καθορισμό του προβλήματος και στη χρήση έγκυρων πηγών και στη λήψη αποφάσεων.
- *Η έρευνα ομάδας:* βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να ερευνήσουν ένα θέμα που τους ενδιαφέρει μέσω ποικιλίας ερευνητικών μέσων. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τον προγραμματισμό της έρευνας, τη διεξαγωγή, την παρουσίαση και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.
- *Οι Φάκελοι επιτευγμάτων:* περιλαμβάνουν τα δείγματα εργασιών των μαθητών/τριών και δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να τους βοηθήσει να θέσουν κατάλληλους μαθησιακούς στόχους και να αξιολογήσουν την πρόοδό τους.
- *Οι Πίνακες επιλογής:* χρησιμοποιούνται για να κατευθύνουν τους/τις μαθητές/τριες σε ορισμένη εργασία από συγκεκριμένη σειρά εργασιών. Για αυτούς που δεν διαβάζουν

ακόμη, οι κάρτες στις οποίες αναγράφεται το θέμα μπορούν να κωδικοποιηθούν με εικόνες ή χρώματα.

- *Η επικεντρωμένη διδασκαλία:* εστιάζει σε βασικές έννοιες, αρχές και δεξιότητες που περιλαμβάνει ένα θέμα και εντοπίζει τα ουσιαστικά σημεία της διδασκαλίας (Καραγεώργου, 2013· Tomlinson, 2004).
- *Τα μαθησιακά συμβόλαια:* είναι συμφωνίες μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών που παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες ελευθερία να επιλέξουν τις συνθήκες εργασίας και τον τρόπο με τον οποίο θα εφαρμόσουν ή θα εκφράσουν τις γνώσεις που θα αποκτήσουν (Παντελιάδου, 2008).

Από τη χρήση των παραπάνω στρατηγικών επωφελούνται ιδιαίτερος οι μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες οι οποίοι διδάσκονται προοδευτικά πως να εργάζονται αυτόνομα και να επικοινωνούν πολυδιάστατα με τους/τις συμμαθητές/τριες τους, επιλέγοντας από τις προτεινόμενες δραστηριότητες εκείνες που τους ενδιαφέρουν. Με αυτό τον τρόπο όλοι οι μαθητές/τριες βρίσκουν τρόπους έκφρασης, συμμετοχής και ικανοποίησης μέσω της επιτυχίας η οποία διαφέρει ανάλογα με τις ικανότητες του καθενός.

### **ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προϋποθέτει μια σειρά αλλαγών που αφορούν, στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, στο κλίμα της τάξης, στο ρόλο του εκπαιδευτικού και στον τρόπο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών/τριών. Όσον αφορά το σχεδιασμό της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών/τριών πρέπει να έχουν ξεκάθαρους στόχους οι οποίοι γνωστοποιούνται στους/στις μαθητές/τριες έτσι ώστε και εκείνοι να μπορούν να εστιάσουν καλύτερα στις προσπάθειές τους (Καραγεώργου, 2013). Το κλίμα της τάξης όπως αναφέρει η Δημητροπούλου (2013) αποτελείται από τις ακόλουθες τρεις διαστάσεις, α) το φυσικό περιβάλλον της τάξης, β) τον τρόπο οργάνωσης της τάξης και γ) τα χαρακτηριστικά των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Στην τάξη είναι απαραίτητο να υπάρχουν ξεκάθαρες και προβλέψιμες ρουτίνες ώστε οι μαθητές/τριες να νοιώθουν συναισθηματική ασφάλεια και εγγύτητα με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους (Δημητροπούλου, 2013). Σε μία τέτοια τάξη δεν αναμένουμε από όλα τα παιδιά να έχουν τις ίδιες επιδόσεις αλλά προσφέρουμε την ευκαιρία σε κάθε μαθητή να κάνει αυτό που χρειάζεται για να επιτύχει και να εξελιχθεί. (Καραγεώργου, 2013). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να επιτύχει ένα ενταξιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον λειτουργώντας πρώτα ο ίδιος ως μοντέλο αποδοχής και σεβασμού δίνοντας αξία στις διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό προφίλ όλων των μαθητών/τριών καθώς και στις διαφορετικές πρακτικές, αξίες και στάσεις των οικογενειών τους. Η διαχείριση της πολυμορφίας των μαθητών απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς τη γνώση και την κατανόηση της βιογραφίας και των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών ώστε να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που προάγει την επιτυχία και την ανάπτυξη κάθε μαθητή (Tomlinson, 2004). Τέλος, η αξιολόγηση, σύμφωνα με τις Tomlinson & Imbeau (2010), είναι μία πολυδιάστατη διαδικασία, προϋποθέτει συγκεκριμένο σχεδιασμό και διακρίνεται σε διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική. Η διαγνωστική αξιολόγηση πληροφορεί τον εκπαιδευτικό για την προϋπάρχουσα γνώση του/της κάθε μαθητή/τριας, την κατανόηση και τις δεξιότητές του/της σχετικά με το θέμα με το οποίο πρόκειται να διδαχτεί (Tomlinson & Imbeau, 2010). Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να έχει τη μορφή γραπτών ή προφορικών ερωτήσεων, να είναι μια ζωγραφιά με λεξάντες μια άσκηση ή ένα παιχνίδι καθώς και οτιδήποτε άλλο είναι δυνατόν να δώσει μια σαφή εικόνα για το τι γνωρίζει ο/η κάθε μαθητής/τρια (Καραγεώργου, 2013). Η διαμορφωτική αξιολόγηση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να τροποποιεί τη διδακτική πορεία όπου χρειάζεται για την επίτευξη των διδακτικών στόχων και αποτελεί μια μορφή ανατροφοδότησης τόσο για τον ίδιο όσο και για τους/τις μαθητές/τριες (Tomlinson & Imbeau, 2010). Κάθε είδους δραστηριότητα της τάξης όπως συζητήσεις, ερωτήσεις, παρατήρηση και

εργασίες, συνεισφέρουν στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών/τριών (Καραγεώργου, 2013). Με την τελική αξιολόγηση αποτιμάται τόσο το αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας όσο και της προσωπικής προσπάθειας του/της μαθητή/τριας (Tomlinson & Imbeau, 2010). Μπορεί να πάρει τη μορφή γραπτής δοκιμασίας, έκθεσης, προφορικών ή γραπτών ερωτήσεων ή άλλης σύνθετης δημιουργικής εργασίας. Η διαδικασία του αναστοχασμού που ακολουθεί την αξιολόγηση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εκτιμήσει συνολικά τη διδασκαλία που εφάρμοσε και να συνδέσει τα αποτελέσματα που προέκυψαν με τον/την κάθε μαθητή/τρια αλλά και με το σύνολο των μαθητών/τριών της τάξης (Tomlinson, 2004).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που βασίζεται σε ένα σύστημα θεωριών, απόψεων και εμπειριών με βασικό αξίωμα πως όλοι/ες οι μαθητές/τριες μπορούν να μάθουν και να πετύχουν ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές τους (Tomlinson et al., 2003· Lawrence-Brown, 2004). Συνηγορεί υπέρ της συνεκπαίδευσης όλων των παιδιών μέσα σε ένα πλαίσιο το οποίο εξασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή τους, την πλήρη πρόσβαση στη γνώση και συμβάλλει στην άρση των ανισοτήτων που βιώνουν ομάδες μαθητών/τριών - όπως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - παρέχοντας σε όλους/ες ίσες ευκαιρίες μάθησης, προσαρμόζοντας τη μαθησιακή διαδικασία στις ατομικές ανάγκες, στο ρυθμό και τα ενδιαφέροντα του/της κάθε μαθητή/τριας, προκειμένου να επιτευχθεί η μεγιστοποίηση των επιδόσεων του/της (Παντελιάδου, 2013). Ωστόσο πολλοί ερευνητές εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για το εάν η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί μέσα στα πλαίσια της τυπικής τάξης να εξυπηρετήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών και ιδιαιτέρως αυτών που έχουν σοβαρές ειδικές ανάγκες (Tomlinson et al., 2003). Ακόμη και στην καλύτερη εφαρμογή της δεν είναι από μόνη της επαρκής συνθήκη για να εξασφαλίσει την ένταξη και τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών με σοβαρές ειδικές ανάγκες, αλλά απαιτείται επίσης η παρέμβαση και υποστήριξη της ειδικής αγωγής (Παντελιάδου, 2013). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αν και είναι ένας ουσιαστικός τρόπος να μειωθεί η απόκλιση και ο στιγματισμός των μαθητών/τριών με αναπηρίες, δεν μπορεί με τρόπο απόλυτο να εξασφαλίσει την κατάκτηση της γνώσης για όλους τους/τις μαθητές/τριες (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2008). Αντί λοιπόν για το παραπλανητικό σύνθημα «ένα σχολείο για όλους» θα ήταν εντιμότερο το σύνθημα «Όση ενσωμάτωση είναι εφικτή, όση περιθωριοποίηση είναι αναγκαία» (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2008).

Οι Tomlinson et al., (2003) αναφέρουν ότι ανάμεσα στη θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την εφαρμογή της υπάρχει αναντιστοιχία και πως οι εκπαιδευτικοί παρά τη θεωρητική αποδοχή των μαθητών/τριών με αναπηρία στις δομές των γενικών σχολείων, σπάνια κάνουν σημαντικές τροποποιήσεις στη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται δυσκολίες που συνδέονται με την πρόοδο των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης, την ανεπάρκεια της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής, το φυσικό μέγεθος της τάξης, τον περιορισμένο χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους και τον αριθμό των μαθητών/τριών ανά τάξη (Δημητροπούλου, 2013). Οι Tomlinson et al. (2003) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να μεταφέρουν αποτελεσματικά στην τάξη τους τη διαφοροποιημένη διδασκαλία θα πρέπει να κατανοήσουν πολύ καλά τη θεωρία της προκειμένου να την μετατρέψουν σε πράξη. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το μέσο για την επιτυχημένη υλοποίηση οποιασδήποτε καινοτομίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οφείλουν να είναι καταρτισμένοι σε παιδαγωγικό και διδακτικό επίπεδο, γεγονός που συνεπάγεται την πολύπλευρη προετοιμασία τους και την επιστημονική τους κατάρτιση για την επιτυχή έκβαση της σχολικής διδασκαλίας (Φιλιππάτου, 2013· Χατζηδήμου, 2015).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

**Ελληνόγλωσση**

Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Μ., & Κυριακίδης, Λ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. *Ανακοίνωση στο 11ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία.

Δημητροπούλου, Π. (2013). Σχολική τάξη και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης. Στο: Σ. Παντελιάδου, Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία* (σελ. 121-148). Αθήνα: Πεδίο.

Καραγεώργου, Η. (2013). Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας της γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Στο: Σ. Παντελιάδου, Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία* (σελ. 185-224). Αθήνα: Πεδίο.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές* (Τόμ. Α). Λευκωσία.

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο: Σ. Παντελιάδου, Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σελ. 7-17). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στο: Σ. Παντελιάδου, Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία* (σελ. 149-183). Αθήνα: Πεδίο.

Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2008). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: Οι απόψεις των νηπιαγωγών. Στο: Μ. Τζουριάδου (Επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σελ. 35-76). Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.

Φιλιππάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο: Σ. Παντελιάδου, Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία* (σελ. 60-98). Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηδήμου, Δ. (2015). *Εισαγωγή στη θεματική της Διδακτικής* (Ε εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζημανώλη, Δ. (2005). Από την ένταξη-ενσωμάτωση στη συμπερίληψη. Ένας επαναπροσδιορισμός της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 72, 30-35.

**Ξενόγλωσση**

Koutselini, M., & Gagatsis, A. (2003). Curriculum development for the differentiated classroom in mathematics. *World Studies in Education*, 4(1), 45-66.

Koutselini, M., & Persianis, P. (2000). Theory practice divide in teacher education at the University of Cyprus and the role of the traditional values. *Teaching in Higher Education*, 5(4), 501-520.

Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.

Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. (μτφ. Χ. Θεοφιλίδης, & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ) Αθήνα: Γρηγόρη.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., ..., Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.

## Η Διαχείριση του Ελεύθερου Χρόνου Μαθητών-τριών του Δημοτικού στην Περίοδο της Πανδημίας

Χρυσούλα Σεβδαλή

Msc. Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,  
Email: [xsevdali@gmail.com](mailto:xsevdali@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί η αντίληψη των μαθητών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού για το πώς διαχειρίστηκαν τον ελεύθερο χρόνο τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 189 μαθητές και 215 μαθήτριες (N = 404) Ε' και ΣΤ' τάξης από 20 δημοτικά σχολεία της ηπειρωτικής Ελλάδας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα παιδιά στην περίοδο της πανδημίας επέλεξαν ως προς την συχνότητα κυρίως δραστηριότητες εσωτερικού χώρου, ενώ ως προς την ποσότητα φάνηκε ότι αφιέρωσαν αρκετές ώρες κάνοντας χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ιδιαίτερα στην περίοδο του εγκλεισμού, των κλειστών σχολείων και δραστηριοτήτων, επέλεξαν κυρίως δραστηριότητες εσωτερικού χώρου (χαρτιά, σκάκι, τάβλι κ.λ.π). Καταλήγοντας τα παιδιά την περίοδο της καραντίνας πέρασαν περισσότερο χρόνο με τους γονείς τους και με τα αδέρφια τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνεισφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για την καθημερινότητα των παιδιών στην περίοδο της πανδημίας και ειδικότερα στην περίοδο της καραντίνας.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** ελεύθερος χρόνος, πανδημία, διαχείριση ελεύθερου χρόνου

### ABSTRACT

*The purpose of this study was to investigate the perception of the last elementary school students about how they managed their free time during the pandemic. 189 students and 215 female students (N = 404) from 20 primary schools in mainland Greece participated voluntarily in the research. According to the results of the research, the children in the period of the pandemic chose mainly indoor activities in terms of frequency, while in terms of quantity it seemed that they spent several hours using the computer. Especially in the quarantine period (period of confinement, closed schools and activities), they mainly chose indoor activities (cards, chess, backgammon, etc.). Even the children during the quarantine period spent more time with their parents and their brothers. The results of the research contribute valuable information about the daily life of children during the pandemic period and especially during the quarantine period.*

**KEYWORDS:** *leisure time, pandemic free time management*

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για μεγάλο χρονικό διάστημα η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηριζόταν από τους ιδιαίτερα ταχείς ρυθμούς που επιβάλλονταν τόσο στην επικοινωνία όσο και στην μετακίνηση των ανθρώπων. Αυτό άλλαξε από το 2019, όταν εντοπίστηκε ένα νέο στέλεχος του κορωνοϊού που ονομάστηκε COVID-19. Η πανδημία COVID-19 δημιούργησε μια άνευ προηγουμένου παγκόσμια ανησυχία για την δημόσια υγεία. Χαρακτηρίζεται από ταχεία και υψηλής συχνότητας μετάδοση από άνθρωπο σε άνθρωπο. Από όσα γνωρίζουμε, σχετικά με τον συγκεκριμένο ιό SARS-CoV-2, έχει εξαπλωθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, και αυτή τη στιγμή έχει

μολύνει περισσότερες από 213 χώρες (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2020α). Δυσκολίες στην αντιμετώπιση και τον μετριασμό της εξάπλωσης του SARS-CoV-2 οδήγησαν τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) να κηρύξει παγκόσμια πανδημία τον Μάρτιο 2020 και ζήτησε από τις κυβερνήσεις όλων των χωρών να λάβουν αποτελεσματικά μέτρα για τον περιορισμό της μετάδοσης του ιού. Επιπλέον, συνέστησε την εφαρμογή μέτρων δημόσιας υγείας, συμπεριλαμβανομένης της απομόνωσης όλων των υπόπτων μολυσματικών ατόμων για περίοδο καραντίνας 14 ημερών, ενώ οι κυβερνήσεις έχουν εισαγάγει τις «κοινωνικές αποστάσεις» και «κλειδώματα» (λοκ νταουν) σε σχολεία, αγορά και χώρους εστίασης και διασκέδαση για τη μείωση της εξάπλωσης του COVID-19.

Σύμφωνα με πρόσφατες δημοσιευμένες έρευνες για τις απρόβλεπτες επιπτώσεις της κοινωνικής απομόνωσης, φαίνεται ότι τα μέτρα που λαμβάνει κάθε χώρα για την αντιμετώπιση της πανδημίας έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στην ψυχική, πνευματική και σωματική υγεία μικρών και μεγάλων.

Ειδικότερα σε ότι αφορά τα παιδιά, λόγω της παρατεταμένης κοινωνικής απομόνωσης και των καθυστερήσεων στο άνοιγμα των σχολείων με την παράλληλη ενίσχυση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας μπροστά από τις οθόνες των υπολογιστών, η μεγάλη αλλαγή που έχει παρατηρηθεί στην καθημερινή τους ρουτίνα εμφανίζεται και στην σωματική και ψυχική υγεία τους. Παρά το γεγονός ότι η κοινωνική απομόνωση αποτελεί ιδιαίτερα αποτελεσματικό μετρό κατά της διάδοσης της ασθένειας, οι παρατεταμένες απαγορεύσεις ήταν δεδομένο ότι θα άλλαζαν τη ζωή των ανθρώπων (Castaneda et al., 2020). Καθώς η σωματική άσκηση για τα παιδιά αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέσο για την καλύτερη αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους, πολλές είναι οι έρευνες που έχουν αρχίσει να διεξάγονται με στόχο την αξιολόγηση των επιπτώσεων που είχε η πανδημία στον περιορισμό ή μη της σωματικής άσκησης αλλά και στον βαθμό κατά τον οποίο τα παιδιά ενσωμάτωσαν στη νέα τους καθημερινότητα την άσκηση (Moore et al., 2020; Chtourou et al., 2020; Zhang et al., 2020).

## **ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών του δημοτικού ως προς την διαχείριση του ελεύθερου χρόνου κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε να διερευνηθούν οι δραστηριότητες που επέλεξαν τα παιδιά την περίοδο της πανδημίας, η συχνότητα των δραστηριοτήτων αυτών, καθώς και η ποσότητα (σε διάρκεια χρόνου) των δραστηριοτήτων.

## **ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από μαθητές των δυο τελευταίων τάξεων δημοτικού σχολείου και ηλικίας 10-12 που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά λόγω των περιοριστικών μέτρων στην περίοδο της πανδημίας. Η έρευνα αφορούσε διερεύνηση της στάσης των μαθητών ως προς την διαχείριση του ελεύθερου τους χρόνου κατά την διάρκεια της πανδημίας.

## **ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η διάρκεια εφαρμογής της έρευνας αφορούσε στο χρονικό διάστημα της πανδημίας κατά την περίοδο μεταξύ Σεπτεμβρίου-Δεκεμβρίου 2020 οπότε τα σχολεία λειτουργούσαν με κάποιους περιορισμούς. Πρόσθετά θα πρέπει να αναφερθεί ότι κατά την διάρκεια της εξέλιξης της έρευνας, επιβλήθηκε από την κυβέρνηση το καθολικό κλείσιμο των σχολείων όλων των βαθμίδων καθώς και όλων των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Ένας ακόμη βασικός περιορισμός στην έρευνας μας, αφορά την συλλογή των ερωτηματολογίων από τις δυο τελευταίες τάξεις του δημοτικού καθώς η συλλογή δεδομένων από τις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου θα ήταν αμφίβολη.

## **ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στον εκπαιδευτικό ελληνικό χώρο δεν έχουν γίνει πολλές παρόμοιες έρευνες που να αφορούν την διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών του δημοτικού σε περιόδους πανδημίας. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στην αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων διαχείρισης των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου των παιδιών σε δύσκολες συνθήκες όπως η περίοδος της πανδημίας COVID19.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Συμμετέχοντες

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν εθελοντικά 189 μαθητές και 215 μαθήτριες ( $N = 404$ ) Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης από 20 δημοτικά σχολεία της ηπειρωτικής Ελλάδας. Οι 183 φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη και οι 221 παρακολουθούσαν την ΣΤ΄ τάξη δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, τα 233 ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους μαθητές κατά την διάρκεια που τα σχολεία ήταν ακόμη ανοιχτά και δεν είχε επιβληθεί το ολικό κλείσιμο σχολείων και δραστηριοτήτων και 177 ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν κατά την διάρκεια της καραντίνας (Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2020).

### Εργαλεία μέτρησης

Για τις ανάγκες της έρευνας δομήθηκε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις το οποίο στηρίχθηκε σε σχετικές έρευνες με βάση τη βιβλιογραφία για τις ασχολίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών στον ελεύθερο χρόνο τους. Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκε η έρευνα με τίτλο "Σχολείο και ελεύθερος χρόνος: Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης" (Θωίδης, 2000). Πρόσθετα χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από αγγλόφωνο ερωτηματολόγιο που δημοσιεύτηκε στο άρθρο *School's out: Adolescent Leisure Time Activities, influences and consequence* (Fawcett.,2007), και από το ερωτηματολόγιο του participACTION σχετικά με την φυσική δραστηριότητα στην περίοδο της πανδημίας, που δημοσιεύτηκε στο άρθρο των Moore et al. 2020, (*Impact of the COVID19 virus out break on movement and play behaviours of Canadian children and youth: a national survey*).

Προκειμένου να καταγραφούν οι δραστηριότητες που πραγματοποιούν τα παιδιά στον ελεύθερο χρόνο τους, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις, στις οποίες τα παιδιά κλήθηκαν να δηλώσουν ποιες από τις αναφερόμενες δραστηριότητες πραγματοποιούν και πόσο συχνά (π.χ. διαβάζεις εξωσχολικά βιβλία, περιοδικά κ.α.). Τα παιδιά έπρεπε να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους σε μια 5βαθμια κλίμακα likert.

### Διαδικασία μέτρησης

Για τις ανάγκες διεξαγωγής της έρευνας το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές σε ηλεκτρονική μορφή. Για τις ανάγκες της έρευνας διενεργήσαμε δυο μελέτες. Η πρώτη μελέτη εξετάζει το πλήθος των απαντήσεων ( $N=404$ ) που έδωσαν τα παιδιά κατά την διάρκεια της πανδημίας ως προς την συχνότητα των δραστηριοτήτων και ως προς την ποσότητα των δραστηριοτήτων που επέλεξαν να κάνουν κατά την διάρκεια της πανδημίας. Κατά την δεύτερη μελέτη που διενεργήσαμε λάβαμε υπόψη τις απαντήσεις των παιδιών κατά το διάστημα που τα σχολεία και οι δραστηριότητες μπορούσαν να γίνουν κανονικά με κάποιους σχετικούς περιορισμούς ( $N = 233$ ) σε σύγκριση με τις απαντήσεις των παιδιών που δόθηκαν όταν επιβλήθηκε το κλείσιμο των σχολείων και η ολική απαγόρευση των δραστηριοτήτων ( $N = 177$ ), (περίοδος καραντίνας Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2020).

### Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο *PASW Statistics v26* και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε σε  $p < .05$ . Αρχικά ελέγχθηκε η εσωτερική συνοχή των μεταβλητών με τον συντελεστή  $\alpha$  του Cronbach και στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι συχνότητες και τα ποσοστά των εξεταζόμενων μεταβλητών. Πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστά t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samplest-test),

για να εξεταστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις εξεταζόμενες μεταβλητές του ελεύθερου χρόνου μεταξύ μαθητών και μαθητριών (φύλο) και μεταξύ των μαθητών που όταν απάντησαν τα σχολεία ήταν ανοιχτά και αυτών που όταν απάντησαν τα σχολεία ήταν κλειστά λόγω της καραντίνας (πριν και κατά την διάρκεια της καραντίνας).

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### Μελέτη 1<sup>η</sup>

#### Εσωτερική συνοχή των μεταβλητών

Η εσωτερική συνοχή των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο που δομήσαμε για τις ανάγκες της εργασίας ελέγχθηκε με βάση το δείκτη  $\alpha$  του Cronbach (1951). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλες οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν, χαρακτηρίζονται από αποδεκτή εσωτερική συνοχή, αφού ο συντελεστής  $\alpha$  του Cronbach για όλες τις μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο κυμάνθηκε στο .87.

#### Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση

**Συχνότητα των δραστηριοτήτων που συμμετέχουν οι μαθητές/τριες κατά τον ελεύθερό τους χρόνο.**

Μεταβλητές	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Διαβάζεις εξωσχολικά βιβλία, περιοδικά κ.ά.	404	2.82	± 1.11
2. Βλέπεις τηλεόραση	404	4.11	± 1.00
3. Πηγαίνεις κινηματογράφο, θέατρο	404	1.96	± .79
4. Πηγαίνεις σε internetcafe	404	1.66	± 1.06
5. Αθλείσαι, κάνεις σπορ, πολεμικές τέχνες	404	3.36	± 1.40
6. Πηγαίνεις σε εκθέσεις, μουσεία	404	1.87	± .90
7. Κάνεις περιπάτους, ποδήλατο	404	3.96	± .99
8. Παρακολουθείς συναυλίες, αθλητικές εκδηλώσεις	404	2.41	± 1.19
9. Παίζεις ηλεκτρονικά παιχνίδια στο σπίτι	404	3.49	± 1.37
10. Παίζεις στη γειτονιά	404	3.75	± 1.24
11. Παίζεις στο σπίτι	404	4.11	± 1.04
12. Κάνεις παρέα με τους φίλους σου	404	4.50	± .79
13. Κάνεις χειροτεχνίες, ζωγραφίζεις	404	2.98	± 1.24
14. Παίζεις μουσική, τραγουδάς	404	2.83	± 1.45
15. Μιλάς στο τηλέφωνο	404	3.41	± 1.20
16. Πηγαίνεις στον χορό (μπαλέτο, παραδοσιακοί κ.ά.)	404	2.04	± 1.29

**Πίνακας 1.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς την συχνότητα των δραστηριοτήτων κατά τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών

**Ποσότητα των δραστηριοτήτων που συμμετέχουν οι μαθητές/τριες κατά τον ελεύθερό τους χρόνο**

Μεταβλητές	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Η/Υ	404	2.92	± 1.38
2. Κοινωνικά δίκτυα (Facebook κ.α.)	404	2.07	± 1.28
3. Videogames	404	2.49	± 1.39
4. Smartphones	404	2.82	± 1.38
5. Τηλεόραση	404	2.91	± 1.21
6. Μέτρια προς Έντονη Φυσική Δραστηριότητα (ΜΕΦΔ)	404	2.57	± 1.29

**Πίνακας 2.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς την ποσότητα των δραστηριοτήτων κατά τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών



### Διαφορές ως προς τη συχνότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου λόγω φύλου (μαθητές, μαθήτριες)

Μεταβλητές	Μαθητές	Μαθήτριες
1. Διαβάζεις εξωσχολικά βιβλία, περιοδικά κ.ά. **	2.58 ± 1.08	3.02 ± 1.09
2. Βλέπεις τηλεόραση	4.10 ± 1.01	4.12 ± 1.00
3. Πηγαίνεις κινηματογράφο, θέατρο	1.88 ± .71	2.02 ± .85
4. Πηγαίνεις σε internetcafé **	1.97 ± 1.21	1.40 ± .84
5. Αθλείσαι, κάνεις σπορ, πολεμικές τέχνες *	3.51 ± 1.37	3.22 ± 1.41
6. Πηγαίνεις σε εκθέσεις, μουσεία	1.79 ± .88	1.93 ± .91
7. Κάνεις περιπάτους, ποδήλατο *	4.06 ± .99	3.86 ± .99
8. Παρακολουθείς συναυλίες, αθλητικές εκδηλώσεις **	2.72 ± 1.25	2.14 ± 1.06
9. Παίζεις ηλεκτρονικά παιχνίδια στο σπίτι **	4.03 ± 1.01	3.02 ± 1.47
10. Παίζεις στη γειτονιά	3.87 ± 1.26	3.64 ± 1.22
11. Παίζεις στο σπίτι	4.12 ± 1.04	4.11 ± 1.05
12. Κάνεις παρέα με τους φίλους σου	4.57 ± .76	4.43 ± .81
13. Κάνεις χειροτεχνίες, ζωγραφίζεις **	2.58 ± 1.19	3.33 ± 1.17
14. Παίζεις μουσική, τραγουδάς **	2.49 ± 1.46	3.13 ± 1.38
15. Μιλάς στο τηλέφωνο	3.39 ± 1.22	3.42 ± 1.18
16. Πηγαίνεις στο χορό (μπαλέτο, παραδοσιακοί κ.ά.) **	1.68 ± 1.12	2.36 ± 1.34
* $p < .05$ ; ** $p < .001$		

### Πίνακας 3. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές στη συχνότητα των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου λόγω φύλου.

#### Διαφορές ως προς τη ποσότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου λόγω φύλου (μαθητές, μαθήτριες)

Μεταβλητές	Μαθητές	Μαθήτριες
1. H/Y **	3.23 ± 1.37	2.65 ± 1.32
2. Κοινωνικά δίκτυα (Facebook κ.α.)	2.12 ± 1.30	2.04 ± 1.26
3. Videogames **	3.14 ± 1.33	1.93 ± 1.19
4. Smartphones	2.92 ± 1.40	2.73 ± 1.35
5. Τηλεόραση *	3.04 ± 1.22	2.80 ± 1.18
6. Μέτρια προς Έντονη Φυσική Δραστηριότητα (ΜΕΦΔ)	2.60 ± 1.33	2.55 ± 1.26
* $p \leq .05$ ; ** $p < .001$		

### Πίνακας 4. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές στη ποσότητα των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου λόγω φύλου.

#### Μελέτη 2η

##### Διαφορές ως προς το διάστημα που επιβλήθηκε το αυστηρό lock ντάουν

Για να εξετάσουμε αν υπήρχαν διαφορές πριν το καθολικό κλείσιμο όλων των δραστηριοτήτων (καραντίνα) και κατά την διάρκεια της καραντίνας διενεργήθηκε t-test μεταξύ των μαθητών που είχαν απαντήσει στο ερωτηματολόγιο πριν επιβληθεί το κλείσιμο των σχολείων λόγω της αυστηρής καραντίνας την περίοδο Νοεμβρίου –Δεκεμβρίου 2020 ( $N=233$ ) και των μαθητών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο κατά την διάρκεια που είχε επιβληθεί το lockdown του Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2020. Ελέγχθηκαν οι ακόλουθες παραδοχές: α) Τα δύο γκρουπ είχαν περίπου το ίδιο μέγεθος, β) Οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών ήταν ίδιες, γ) Οι παρατηρήσεις ήταν ανεξάρτητες, δ) Η εξαρτημένη μεταβλητή είχε σχεδόν κανονική κατανομή.

Μεταβλητές	Πριν την καραντίνα N 233		Κατά την καραντίνα N 171	
	M	SD	M	SD
Παρακολουθείς συναυλίες, αθλητικές εκδηλώσεις **	2,28	1.15	2.59	1.22
Ο ελεύθερος μου χρόνος δε μου φτάνει ***	3.00	1.26	2.53	1.22
Βαριέμαι *	2.68	1.33	2.96	1.35
Προγραμματίζω από πριν τι θα κάνω ***	3.23	1.33	3.57	1.10
Με την οικογένεια*	3.95	.89	4.14	.82
Με τα αδέρφια μου**	3.39	1.35	3.83	1.31
Παίζω παιχνίδια * εσωτερικού χώρου (χαρτιά, σκάκι, τάβλι κ.λ.π)	2.79	1.31	3.06	1.28
Βοηθάω τους γονείς μου*** στις δουλειές του σπιτιού	3.41	1.23	3.37	1.06
Διασκεδάζω τον εαυτό μου ** (χορεύω, παίζω μουσική, τραγουδάω, καθρεφτίζομαι κ.α)	3.39	1.43	3.09	1.42
Βοήθησες την μαμά και τον μπαμπά στις δουλειές του σπιτιού (π.χ. καθαριότητα, πλύσιμο αυτοκινήτου κ.α.). **	3.35	1.24	3.71	1.03
Υπάρχει κάποια εσωτερική δραστηριότητα ή χόμπι που κάνεις περισσότερο; **	1.54	.46	1.70	.50
Υπάρχει κάποια εξωτερική δραστηριότητα ή χόμπι που κάνεις περισσότερο; ***	1.66	.47	1.47	.50
* $p < .05$ , ** $p < .01$ , *** $p < .001$				

Πίνακας 5. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις πριν και κατά την περίοδο της καραντίνας (lockdown).

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους κατά την περίοδο της πανδημίας ως προς τις δραστηριότητες που επιλέγουν, την συχνότητα αλλά και την ποσότητα (σε διάρκεια χρόνου) αυτών των δραστηριοτήτων.

Παρακάτω συζητούνται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπό το πρίσμα αντίστοιχων ερευνών που διεξήχθησαν τόσο στην περίοδο της πανδημίας αλλά και νωρίτερα (πριν την πανδημία). Από το σύνολο των απαντήσεων που λάβαμε, αναφορικά με την συχνότητα των δραστηριοτήτων που επιλέγουν τα παιδιά σε όλη την διάρκεια της πανδημίας, διαπιστώνεται ότι σε καθημερινή βάση επιλέγουν σε πολύ χαμηλό ποσοστό το συχνό διάβασμα των εξωσχολικών βιβλίων, ενώ προτιμούν να βλέπουν τηλεόραση, να παίζουν παιχνίδια στον υπολογιστή και να αθλούνται. Η πλειοψηφία των μαθητών επιλέγει το παιχνίδι στην γειτονιά και να κάνει περιπάτους και ποδήλατο.

Αναλυτικότερα, σχετικά με την διαχείριση του ελεύθερου τους χρόνου εντός του σπιτιού, φάνηκε ότι τα κορίτσια προτιμούν να διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία και να διασκεδάσουν τον εαυτό τους κάνοντας χειροτεχνίες, ζωγραφική καθώς και να τραγουδούν και να χορεύουν μπροστά στον καθρέφτη τους, ενώ τα αγόρια προτιμούν παιχνίδια με τον υπολογιστή. Όσον αφορά τις δραστηριότητες που επιλέγουν τα δυο φύλα σε εξωτερικό χώρο η έρευνα έδειξε ότι τα κορίτσια επιλέγουν να πηγαίνουν στον χορό, ενώ τα αγόρια προτιμούν να πηγαίνουν σε internet café, να κάνουν σπορ και πολεμικές τέχνες, να κάνουν περιπάτους και ποδήλατο, και να παρακολουθούν συναυλίες και αθλητικές εκδηλώσεις. Αντίστοιχα ευρήματα υπάρχουν και σε άλλες έρευνες που διεξήχθησαν πριν την πανδημία (Λιάμπα,2014; Κοκκέβη κ.α., 2011;Dees,2008;Δημοπούλου,2019) υποδηλώνοντας πως η γενική εικόνα είναι ότι τα κορίτσια ενδιαφέρονται και επιδιώκουν να μαθαίνουν στον ελεύθερο χρόνο τους σε μεγαλύτερο βαθμό,

και ότι χαρακτηρίζονται από ένα προφίλ ελεύθερου χρόνου περισσότερο πολιτισμικό. Μάλιστα, φαίνεται ότι ασχολούνται με μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων, πράγμα που διαπιστώθηκε και στην έρευνα των (Κοκκέβη κ.α., 2011; Λιάμπα, 2014). Από την άλλη τα αγόρια φάνηκε ότι διατήρησαν τις συνήθειες δραστηριότητες τους ανεξάρτητα από την πανδημία. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα σχετικά με τις προτιμήσεις των δραστηριοτήτων των δυο φύλων φτάνει και η έρευνα των Tonon et al., 2018.

Όσον αφορά την ποσότητα συμμετοχής των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου των παιδιών, η έρευνα μας έδειξε ότι τα αγόρια αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην χρήση Η/Υ, σε videogames, και στην τηλεόραση. Παρόμοια ευρήματα διαπίστωσε η Ζυμάρονά, 2015 στην έρευνα της που διεξήχθη πριν την πανδημία σχετικά με την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή κατά τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών ηλικίας 12-14 ετών.

Επομένως όσον αφορά την συχνότητα και την ποσότητα των δραστηριοτήτων διαπιστώνουμε ότι οι προτιμήσεις των δραστηριοτήτων των παιδιών δεν διαφοροποιήθηκαν ιδιαίτερα κατά την περίοδο που διεξήχθη η δική μας έρευνα.

### **Δραστηριότητες στην Περίοδο της καραντίνας**

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα της δεύτερης μελέτης σχετικά με την περίοδο του εγκλεισμού και του περιορισμού των μετακινήσεων (περίοδος καραντίνας), όπως ήταν αναμενόμενο, τα παιδιά δήλωσαν ότι πέρασαν περισσότερο χρόνο με την οικογένεια και τα αδέρφια τους. Επιπλέον, οι μαθητές υπέδειξαν μια σημαντική αύξηση των δραστηριοτήτων σε εσωτερικό χώρο όπως ότι παίζουν χαρτιά, τάβλι, σκάκι, χορεύουν, παίζουν μουσική, τραγουδούν, καθρεφτίζονται, κ.α., καθώς και ότι βοηθούν περισσότερο τους γονείς τους στις δουλειές του σπιτιού, όπως καθαριότητα και πλύσιμο αυτοκινήτου. Τέλος, στην έρευνα μας τα παιδιά, καθ' όλη της διάρκειας της καραντίνας, δήλωσαν ότι στον ελεύθερο τους χρόνο βαριούνται και ότι αυξήθηκε ο χρόνος που κάνουν κάποια εσωτερική δραστηριότητα ή χόμπι.

Μελετώντας την σχετική βιβλιογραφία για την διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών κατά την περίοδο της καραντίνας, διαπιστώνουμε ότι τα ευρήματα μας έρχονται σε συμφωνία με έρευνες που διεξήχθησαν σε αντίστοιχα διαστήματα καραντίνας και σε άλλες χώρες. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές Ellis, Dumas & Forbes , 2020 σε δείγμα 1000 καναδών μαθητών γυμνασίου, εξέτασαν την ψυχολογική παράμετρο της αύξησης του άγχους κατά την διάρκεια της τέταρτης και πέμπτης εβδομάδας των κλειστών σχολείων λόγω της καραντίνας και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι έφηβοι, προκειμένου να διαχειριστούν αυτήν την περίοδο μοναξιάς και απομόνωσης, αύξησαν τον χρόνο ενασχόλησης με δραστηριότητες μαζί με τους γονείς τους. Πρόσθετα, διαπίστωσαν ότι η αύξηση της σωματικής δραστηριότητας με φίλους τους, βοήθησε στο να μειώσουν το αίσθημα της μοναξιάς. Τέλος, οι μαθητές δήλωσαν ότι την συγκεκριμένη χρονική περίοδο αυξήθηκε η συχνότητα της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως μέσω αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας συμπίπτουν με τα δικά μας ευρήματα για την αντίστοιχη χρονική περίοδο σχετικά με τον χρόνο ενασχόλησης των παιδιών με δραστηριότητες μαζί με τους γονείς τους. Επιπλέον σε αντίστοιχα συμπεράσματα με την έρευνα μας, όσον αφορά την αύξηση κάποιας εξωτερικής δραστηριότητας ή χόμπι κατέληξαν και οι Guerrero et al., 2020 στην έρευνα τους με στόχο να διαγνώσουν το προφίλ των Καναδών μαθητών ηλικίας 5 έως 17 ετών κατά την περίοδο της πανδημίας, ύστερα από τις καναδικές οδηγίες για αυστηρή τήρηση των μέτρων για την μη διασπορά του ιού. Στην έρευνα τους διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά είναι περισσότερο δραστήρια σε εξωτερικές φυσικές δραστηριότητες σε σχέση με τις δραστηριότητες εσωτερικού χώρου, προτείνοντας ως αναγκαία την αύξηση της εξωτερικής φυσικής δραστηριότητας κατά την περίοδο της πανδημίας. Επιπλέον στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε αύξηση της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών καθώς και διατάραξη της διάρκειας του ύπνου. Τέλος, τα ευρήματα μας για την αύξηση του χρόνου που περνούν τα παιδιά με δραστηριότητες σε εσωτερικό χώρο καθώς και την αύξηση του χρόνου σε κάποια εξωτερική δραστηριότητα ή χόμπι συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Moore et

al.,2020, που αφορούν την επίδραση της πανδημίας στην συμπεριφορά των παιδιών όσον αφορά την φυσική δραστηριότητα και το παιχνίδι όπου διαπιστώνει ότι τα παιδιά ακολουθώντας τις οδηγίες για την αποφυγή της διάδοσης του COVID19, αύξησαν τον χρόνο τους σε εσωτερικές δραστηριότητες, ενώ αρκετοί γονείς ανέφεραν ότι παρότρυναν τα παιδιά τους να υιοθετήσουν νέα χόμπι και δραστηριότητες κατά την διάρκεια του ελεύθερου τους χρόνου.

### **Τελικές παρατηρήσεις**

Στην έρευνα μας, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίστηκαν οι μαθητές/τριες του δημοτικού τον ελεύθερο τους χρόνο στην περίοδο της πανδημίας. Τα ευρήματα μας, υποδηλώνουν ότι τα παιδιά περιορίσαν τις εξωτερικές κινητικές δραστηριότητες και αύξησαν τις δραστηριότητες σε εσωτερικό χώρο. Αναφορικά με τις εξωτερικές δραστηριότητες έμφαση δόθηκε στο περπάτημα και στην χρήση του ποδηλάτου κυρίως στην γειτονιά, ενώ όσον αφορά τις εσωτερικές δραστηριότητες αναφέρθηκε μια αύξηση της ποσότητας στην χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Με βάση τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται από την έρευνα μας, διαπιστώνουμε ότι σε γενικές γραμμές στην περίοδο της πανδημίας τα παιδιά διατήρησαν τις δραστηριότητες που έκαναν και πριν ξεσπάσει η πανδημία.

Αντίθετα, κατά την διάρκεια του σκληρού λοκ ντάουν που επιβλήθηκε για διάστημα δυο μηνών περίπου (Νοέμβριος-Δεκέμβριος), διαπιστώθηκε ότι η περίοδος της καραντίνας δημιούργησε νέες συνθήκες διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών. Οι συνήθειες αυτές αφορούν την εκτεταμένη χρήση του ηλεκτρονική υπολογιστή τόσο για λόγους εκπαιδευτικούς (τηλεκπαίδευση), όσο και για λόγους αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους (social medial), αλλά και προσωπικής διασκέδασης (videogames). Ωστόσο, πιστεύουμε ότι η πανδημία και αντίστοιχα η περίοδος της καραντίνας παρέχει μια ευκαιρία να αυξηθεί η επίγνωση των οδηγιών συμπεριφοράς κίνησης για τα παιδιά σύμφωνα με τις συστάσεις του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας για την καλή σωματική, ψυχική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Έμφαση θα πρέπει να δοθεί στο ασφαλές παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο παρέα με φίλους και συνομηλίκους, ακολουθώντας πάντα τις οδηγίες των ειδικών για την αποφυγή της διασποράς του ιού.

Σε μια μελλοντική προσπάθεια θα ήταν σκόπιμο να μελετηθεί η επίδραση της πανδημίας στην ψυχική υγεία των παιδιών λόγω του περιορισμού των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου τους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνόγλωσση**

Δημοπούλου, Π. (2019). Οικογένεια και ελεύθερος χρόνος: Οι απόψεις των παιδιών. *Ανέκδοτη μεταπτυχιακή - διπλωματική εργασία*. Παιδαγωγική σχολή Φλώρινας.

Θωίδης, Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος. Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα.

Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Ξανθάκη, Μ., & Καναβού Ε. (2011). *Ο ελεύθερος χρόνος των εφήβων. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

Λιάμπα, Δ. (2014). Παιδί και άτυπη μάθηση στον ελεύθερο χρόνο. *Ανέκδοτη μεταπτυχιακή – διπλωματική εργασία*. Παιδαγωγική σχολή Φλώρινας

### **Ξενόγλωσση**

Castañeda-Babarro, A., Arbillaga-Etxarri, A., Gutiérrez-Santamaría, B., & Coca, A. (2020). Physical activity change during COVID-19 confinement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6878.

Chtourou, H., Trabelsi, K., H'mida, C., Boukhris, O., Glenn, J. M., Brach, M., ... & Bragazzi, N. L. (2020). Staying physically active during the quarantine and self-isolation period for controlling and mitigating the COVID-19 pandemic: a systematic overview of the literature. *Frontiers in Psychology, 11*. doi: [10.3389/fpsyg.2020.01708](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01708)

Dees, W. (2008). *Das Freizeitverhalten von Grundschulkindern. Ergebnisse des Nürnberger Kinderpanels*. Nürnberg: Lehrstuhl für Soziologie und Sozialforschung.

Ellis, W. E., Dumas, T. M., & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 52*(3), 177.

Fatou, B. L., & Viñas, A. M. B. (2014). Reflexiones etnográficas sobre el ocio infantil. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 4*(1), 40-59.

Fawcett, L.M. (2007). School's out: Adolescent 'leisure time' activities, influences and consequences. <https://ro.ecu.edu.au/theses/31>

Guerrero, M. D., Vanderloo, L. M., Rhodes, R. E., Faulkner, G., Moore, S. A., & Tremblay, M. S. (2020). Canadian children's and youth's adherence to the 24-h movement guidelines during the COVID-19 pandemic: A decision tree analysis. *Journal of Sport and Health Science, 9*(4), 313-321.

Moore, S. A., Faulkner, G., Rhodes, R. E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L. J. & Tremblay, M. S. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: a national survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 17*(1), 1-11.

Tonon, G., Laurito, M. J., & Benatuil, D. (2019). Leisure, free time and well-being of 10 years old children living in buenos aires province, argentina. *Applied Research in Quality of Life, 14*(3), 637-658.

World Health Organization (2020b). Available online at: <https://www.who.int/news-room/campaigns/connecting-the-world-to-combat-coronavirus/healthyathome/healthyathome--physical-activity>

Zhang, X., Zhu, W., Kang, S., Qiu, L., Lu, Z., & Sun, Y. (2020). Association between physical activity and mood states of children and adolescents in social isolation during the CoViD-19 epidemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(20), 7666.

Žumárová, M. (2015). Computers and children's leisure time. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 176*, 779-786.

## Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και οι κοινότητες μάθησης ως εν δυνάμει μηχανισμοί της

Σοφία Τσελεπή

Εκπαιδευτικός Msc. Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Σερρών «Κων. Καραμανλής»  
Email: [sofiatslp@gmail.com](mailto:sofiatslp@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τη σημασία της και τη συνεισφορά των κοινοτήτων μάθησης σε αυτήν. Η εξέλιξη των κοινωνιών συνοδεύεται από την ανάγκη αναβάθμισης της εκπαίδευσης και την ανάγκη παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί φορέα αυτών των αλλαγών. Ο παραδοσιακός του ρόλος αλλάζει, μεταβάλλεται και γίνεται πιο απαιτητικός. Για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στον νέο αυτόν ρόλο του, η επαγγελματική του ανάπτυξη, η οποία πρέπει να είναι συνεχιζόμενη σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής, κρίνεται αναγκαία. Η συνεισφορά των κοινοτήτων μάθησης ως μορφή συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού είναι σημαντική.

**ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ:** *Συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη, κοινότητες μάθησης*

### ABSTRACT

*This article presents a brief literature review regarding continuing professional education of teachers, its importance and the contribution of learning communities to it. The evolution of societies is accompanied by the need to upgrade education and the need to provide quality education. The teacher is a carrier of these changes. Its traditional role is changing and becoming more demanding. In order the teacher to respond to this new role, his professional development, which must be continuous throughout his professional life, is deemed necessary. The contribution of learning communities as a form of continuing professional development of the teacher is important.*

**KEYWORDS:** *Continuing professional development, learning communities*

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις και αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο (Χατζηγεωργίου, 2004). Το σχολείο καλείται να προετοιμάσει ανθρώπους που να μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες αλλαγές και στις μελλοντικές απαιτήσεις μιας παγκόσμιας κοινότητας. Η επιτροπή J. Delors, ορίζει την εκπαίδευση ως μια συνεχή διαδικασία μάθησης που στηρίζεται σε «τέσσερις πυλώνες»: α) Να μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε, δηλ. τον τρόπο απόκτησης γνώσης, β) Να μαθαίνουμε πώς να αντιμετωπίζουμε διάφορες καταστάσεις, δηλ. το «πράττειν», γ) Να μαθαίνουμε πώς να συμβιώνουμε και να συνεργαζόμαστε με τους άλλους και δ) Να μαθαίνουμε πώς να αναπτύσσουμε την προσωπικότητά μας και να λύνουμε τις διαφορές μας, στο πνεύμα της συνύπαρξης, αποφεύγοντας τις συγκρούσεις (UNESCO, 1999). Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, επιβάλλεται από τη νέα πραγματικότητα η αναθεώρηση και η αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των αναλυτικών προγραμμάτων και πολλές χώρες του κόσμου έχουν μεριμνήσει γι' αυτό (Φλουρής, 2000). Φορείς και παράγοντες των υλοποιήσεων αυτών, καρδιά της εκπαίδευσης, είναι οι εκπαιδευτικοί, που καλούνται να υιοθετήσουν νέους ρόλους. Για να το πετύχουν αυτό, η βασική τους εκπαίδευση δεν αρκεί. Κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωσή τους, η κατάρτισή τους, η εξέλιξή τους κι η συνεχής ανάπτυξή τους,

συμπεριλαμβανομένων όλων των διαστάσεων της: προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική (Παπαναούμ, 2003), στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης.

## **Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Το ενδιαφέρον των κρατών της Ευρώπης στις μέρες μας είναι στραμμένο στην αναμόρφωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (Κουτσελίνη, 2013). Η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω έκθεσης του ΟΟΣΑ, ενδιαφέρεται για τους τρόπους στελέχωσης της εκπαίδευσης με εκπαιδευτικούς υψηλού επιπέδου, που να συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Καθώς η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών του, για να βελτιωθούν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, πρέπει η διδασκαλία να προσαρμοστεί στις νέες επιταγές (OECD, 2007). Έρευνες για τη βελτίωση της εκπαίδευσης έχουν δείξει ότι αλλαγές ή καινοτομίες χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών δεν θα ήταν αποτελεσματικές (Hargreaves, 1995). Οι στόχοι ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο υλοποιείται με τη διδασκαλία, εξαρτώνται από τον ρόλο του εκπαιδευτικού, αυτός είναι η κινητήρια δύναμη (Σταμέλος, 2001), αυτός είναι ο κυριότερος παράγοντας εξασφάλισης ποιότητας στην εκπαίδευση (Παπακωνσταντίνου, 2000). Για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, είναι απαραίτητη η κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Αυτή αποτελεί προτεραιότητα της επαγγελματική τους ανάπτυξης και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Δούκας κ.α., 2007).

Η αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων απαιτεί αλλαγή του ρόλου των εκπαιδευτικών και υιοθέτηση ενός νέου ρόλου, απαιτεί μια συνεχόμενη επαγγελματική εξέλιξη μέσω προσωπικής αλλαγής και ανάπτυξης, έτσι ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις τεχνολογικές, οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία (Day, 2003). Σήμερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος και απαιτητικός. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρακολουθεί τις αλλαγές, να αναθεωρεί και να ανανεώνει τις γνώσεις του, τις δεξιότητές του και τα οράματά του για μια καλή διδασκαλία (Day, ο.π.). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακρίνεται για την επαγγελματική του επάρκεια, δηλαδή να διαθέτει: γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και διδακτική ικανότητα, διαγνωστικές και συμβουλευτικές ικανότητες, ικανότητες διαχείρισης της σχολικής τάξης, ικανότητα αξιολογητή/κριτή, ερευνητική διάθεση, επικοινωνιακή ικανότητα και ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση-επιμόρφωση και να είναι ανοιχτός σε καινοτομίες (Ξωχέλλης, 2005). Με λίγα λόγια θα πρέπει να συνδυάζει διάφορες ιδιότητες: του παιδαγωγού, του καθοδηγητή, του οργανωτή, του εμπνευστή, του ερευνητή, του μεταρρυθμιστή (Γκούβρα κ.α., 2001). Ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίζει στοχαστικά τη νέα πραγματικότητα, να εφοδιάζεται συνεχώς με όλα τα απαραίτητα προσόντα, ώστε να μπορεί να λειτουργεί με επιτυχία σε μια κοινωνία που βρίσκεται σε συνεχή μεταβολή.

Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει την επαγγελματική του ταυτότητά του ξεκινώντας από την πρώτη του μαθητεία ως μαθητής, συνεχίζοντας με τις σπουδές τους και τελειώνοντας με την αφυπηρέτησή του. Μέσα από τα στάδια αυτά του μαθητή, του φοιτητή, του νεοδιόριστου, του ώριμου επαγγελματία, αναπτύσσει την προσωπικότητά του και την επαγγελματική του ταυτότητα, επηρεαζόμενος από διάφορους παράγοντες, όπως: οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η υποδοχή του στο σχολείο, η εκπαιδευτική πολιτική και κουλτούρα του σχολείου του, οι μορφές συνεργασίας του με συναδέλφους, οι διάφορες μορφές επιμόρφωσης, η φιλοσοφία ζωής του, το διευθυντικό στυλ, το σύστημα διορισμών, ο συνδικαλισμός κ.α. (Hargreaves, 1995; Μαυρογιώργος, 2005; Παπαναούμ, 2005). Η επαγγελματική του ταυτότητα περιλαμβάνει ένα σύνολο αντιλήψεων, αξιών, γνώσεων, συναισθημάτων, προτεραιοτήτων, ρόλων, αναγκών, πεποιθήσεων, προσδοκιών, δεξιοτήτων, που τον χαρακτηρίζουν σε κάθε φάση της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Μαυρογιώργος, 2005). Στην πορεία της καριέρας του ο εκπαιδευτικός, καθώς αποκτά νέες εμπειρίες, καλείται να επαναπροσδιορίσει

τον ρόλο του και την ταυτότητά του και μέσα από διαδικασίες αυτοαντίληψης, αυτογνωσίας και προσωπικής ανάπτυξης, να αναπτυχθεί επαγγελματικά (Hargreaves, 1995; Λανάρης, 2005; Μαυρογιώργος, 2005; Παπαναούμ, 2005). Μια ανάπτυξη προσωποκεντρική, αποτέλεσμα των προσωπικών του επιλογών κι όχι των συστημικών ρυθμίσεων του εκάστοτε υπουργείου.

## Η ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ο εκπαιδευτικός περνά από διάφορες φάσεις της καριέρας του, περνά από κρίσιμα «επεισόδια». Σε μια πρώτη φάση, στο πρώτο κρίσιμο επεισόδιο, ήδη με την δωδεκάχρονη μαθητεία του, όντας μαθητής ο ίδιος, αποκτά θεμελιώδεις γνώσεις και εκτίθεται σε πρότυπα και μοντέλα επαγγελματικής συμπεριφοράς. Διαμορφώνει τις αρχικές του, απλοϊκές και ατελείς, αντιλήψεις για τον εκπαιδευτικό και το σχολείο. Συνεχίζει σε δεύτερη φάση, στο δεύτερο κρίσιμο επεισόδιο, με τη βασική του εκπαίδευση και κατάρτιση στο πανεπιστήμιο, όπου αποκτά το θεωρητικό υπόβαθρο, τις απαραίτητες επιστημονικές και ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις, σε συνδυασμό με την πρακτική άσκηση. Σε τρίτη φάση, στο τρίτο κρίσιμο επεισόδιο, που έχει και τη μεγαλύτερη διάρκεια, ξεκινά την καριέρα του ως εκπαιδευτικός, αρχικά νεοδιόριστος. Ως νεοδιόριστος δέχεται επιδράσεις στις παιδαγωγικές του και διδακτικές του αντιλήψεις και πρακτικές. Έχει κληθεί να παρακολουθήσει την εισαγωγική επιμόρφωση, του έχει ανατεθεί έργο, παρακολουθεί και βοηθιέται από τον μέντορα και συνεχίζει στη διάρκεια της θητείας του με την παρακολούθηση άλλων επιμορφωτικών προγραμμάτων, προσφέροντας το έργο του σε συνθήκες κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών, εκπαιδευτικών και άλλων μεταβολών στη σύγχρονη κοινωνία (Μαυρογιώργος, 2011). Κατά τη διάρκεια της θητείας του εντοπίζονται οι ελλείψεις και ανεπάρκειες της βασικής του εκπαίδευσης. Η τυπική εκπαίδευση επανεξετάζεται ή αναπροσδιορίζεται και διαπιστώνεται όλο και περισσότερο η αναγκαιότητα και η σημασία της επιμόρφωσής του και μιας συνεχόμενης ανάπτυξης του. Η επιμόρφωση ή συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη, όπως αποκαλείται πλέον στη βιβλιογραφία, βρίσκεται στην κεντρική θέση της συζήτησης για την αναβάθμιση της επαγγελματικής θέσης του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου (Υφαντή & Βοζαίτης, 2007) και θεωρείται επαγγελματικό δικαίωμα για τον εκπαιδευτικό.

Επιχειρώντας μια αναδρομή, διαπιστώνεται ότι η Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση, ως κυρίαρχο μοντέλο οργάνωσης και προσφοράς επιμορφωτικών διαδικασιών, που εξυπηρετούσε τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος και των επίσημων κρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών, υποκαθίσταται από ένα νέο μοντέλο επιμόρφωσης που είναι η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών, δηλ. ένα μοντέλο εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευτικού (Σαλτερής, 2006). Σύμφωνα με τον Σαλτερή (ο.π.), κύρια χαρακτηριστικά της Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης ήταν: η αυξημένη γραφειοκρατία, η ικανοποίηση υπηρεσιακών αναγκών και η ανάπτυξη προγραμμάτων που αφορούσαν μονοδιάστατα απαιτήσεις της υπηρεσιακής φύσης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος κι όχι την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Το μοντέλο αυτό απέτυχε λόγω του κρατικά ελεγχόμενου χαρακτήρα του, της έλλειψης κινήτρων από μέρους του εκπαιδευτικού και του υψηλού κόστους των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Το βάρος μετατοπίστηκε στη νέα αντίληψη για τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και για τον πολύπλοκο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, από το 1980 κι έπειτα παρατηρείται στροφή προς τη διαρκή Επαγγελματική Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια υπόθεση καίρια για την διατήρηση και βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών (Day, 2003). Για τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί.

Ένας περιεκτικός και πλήρης ορισμός για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Day (ο.π.) είναι ότι η επαγγελματική ανάπτυξη βασίζεται στις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και στις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν,



μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Είναι η διαδικασία που οδηγεί σε έναν σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης. Ο όρος «Επαγγελματική Ανάπτυξη» περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούργια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Hargreaves, 1995). Η Lieberman (1996) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως τρίπτυχο που περιλαμβάνει: α) άμεσες μορφές εκπαίδευσης (σεμινάρια, ομιλίες, διαλέξεις), β) μορφές μάθησης στο σχολείο (ομάδες επίλυσης προβλημάτων, έρευνα δράσης, συνεργατική μάθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών) και γ) μορφές μάθησης εκτός σχολείου (κοινότητες μάθησης και δίκτυα εκπαιδευτικών, συνεργασίες σχολείων και πανεπιστημίων). Και ο Gasner (2000) αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει δύο ειδών διαδικασίες: α) τυπικές διαδικασίες (όπως παρακολούθηση σεμιναρίων, επαγγελματικές συναντήσεις, mentoring, κ.λ.π.) και β) άτυπες εμπειρίες (όπως μελέτη επαγγελματικών εκδόσεων, παρακολούθηση εκπαιδευτικών video κ.λ.π.).

Η Επαγγελματική Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ενταγμένη στα πλαίσια μιας δια βίου εκπαίδευσης, πρέπει να είναι συνεχιζόμενη, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να παρακολουθεί τις αλλαγές, να ανανεώνει τις γνώσεις του και τις δεξιότητες του. Οι ταχύτερες κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές επιβάλλουν τον διαρκή εκσυγχρονισμό της επαγγελματικής του εκπαίδευσης, προκειμένου αφενός ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει τις δυσλειτουργίες που ανακύπτουν από τον εκπαιδευτικό και κοινωνικοποιητικό ρόλο του, αφετέρου η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αποτελεσματική (Hargreaves, 1995). Η ανάγκη για συνεχιζόμενη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε κατάσταση εκπαιδευτικής αυτογνωσίας, σε διαδικασία στοχασμού πάνω στην εκπαίδευση και την επιμόρφωσή του και στη διαρκή του ανάπτυξη και εξέλιξη. Στα πλαίσια μιας τέτοιας ανάπτυξης ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τον εαυτό του σε διαδικασίες αναθεώρησης-αμφισβήτησης-επανατοποθέτησης με σκοπό την αυτοβελτίωσή του (Kyriacou, 1997). Καλείται να πάρει την κατάσταση στα χέρια του ασκώντας μια «αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη» (Clark, 1995).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού περιλαμβάνει: Την ανατροφοδότηση και αξιολόγησή του, τον αναστοχασμό του, την επιμόρφωσή του, τις μεταπτυχιακές σπουδές του, την αξιοποίηση τράπεζας υλικού και πληροφοριών, τη συμμετοχή του σε ομάδες συζήτησης, εργασίας και αξιολόγησης, τη συμμετοχή του σε συνεδρίες προσωπικού, την παρακολούθηση και συμμετοχή του σε σεμινάρια, διαλέξεις, συνέδρια, ημερίδες, την μαθητεία και τον μεντορισμό, τις παρατηρήσεις διδασκαλίας συναδέλφων και ανταλλαγή απόψεων, τη συμμετοχή του σε κοινότητες μάθησης. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αντιμετωπίζεται σαν μία διαδικασία που συμβαίνει στο σχολείο και έχει σχέση με τις καθημερινές μαθησιακές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα τα σχολεία να μετασχηματίζονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (King & Newman, 2000).

## **ΟΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Οι κοινότητες μάθησης αποτελούν εν δυνάμει μηχανισμούς για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η λειτουργία των κοινοτήτων αυτών βασίζεται στις σύγχρονες μεθόδους της παιδαγωγικής θεωρίας του κονστρουκτιβισμού, όπως ακριβώς και στην εκπαίδευση των παιδιών (Kilpatrick, Jones & Barrett, 2003). Οι κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών βασίζονται στις αρχές του κονστρουκτιβισμού για την εγκαθιδρυμένη και αυθεντική μάθηση, που αυξάνουν τα κίνητρα μάθησης, προωθούν την ενεργή μάθηση και τη βαθύτερη κατανόηση, προωθούν ανώτερες νοητικές λειτουργίες, δεξιότητες λύσης προβλήματος, δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και αυτόνομης ανεξάρτητης μάθησης, κι όλα αυτά σε καταστάσεις κοινωνικής διάδρασης με συμμετοχή σε

δομημένα περιβάλλοντα-πλαίσια μάθησης (Lave & Wenger, 1991). Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν περισσότερο μέσα από την ενεργή οικοδόμηση γνώσης παρά μέσω της παθητικής λήψης πληροφοριών και αντιμετωπίζονται σαν ενεργά υποκείμενα της μάθησης (Lieberman, 1994).

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Harris (2008), η Επαγγελματική Κοινότητα μάθησης είναι ο μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχία για κάθε μαθητή σε κάθε εκπαιδευτικό συγκείμενο. Όπως αναφέρουν οι Lave & Wenger (1991), μια κοινότητα μάθησης χαρακτηρίζεται από κοινούς στόχους και πρακτικές μεταξύ των μελών της, αλληλεπίδραση μεταξύ τους καθώς κι από γνώση μέσα από τη δράση. Οι Επαγγελματικές Κοινότητες μάθησης, μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας ή μεταξύ διάφορων σχολικών μονάδων, βασίζονται σε συνεργατικά πρότυπα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώνουν τις διδακτικές πρακτικές τους μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο. Άλλωστε, όπως σημειώνει ο MacBeath (2005), οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν κυρίως από άλλους εκπαιδευτικούς. Βασικά χαρακτηριστικά των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης που έχουν επιδράσεις στη μάθηση είναι: ο διάλογος που αμφισβητεί προβληματικές πεποιθήσεις, η εξωτερική εμπειρογνωμοσύνη που φέρνει στην ομάδα νέες προοπτικές, η ανάληψη συλλογικής ευθύνης, καθώς απλά οι υφιστάμενες συνεργασίες και δίκτυα δεν αποτελούν εξ ορισμού επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Timperley et al, 2007). Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των Επαγγελματικών Κοινοτήτων μάθησης διακατέχονται από κοινές αξίες και κοινό όραμα, από συλλογικό αίσθημα ευθύνης για τη μάθηση, από διάθεση συνεργασίας για τη μάθηση, από ατομική και ομαδική επαγγελματική ανάπτυξη, από αναστοχασμό και έρευνα δράσης, επιπλέον υλοποιείται δικτύωση, υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη, σεβασμός και αλληλοϋποστήριξη (Bolam et. al., 2005). Η ανάπτυξη και λειτουργία μιας Επαγγελματικής Κοινότητας μάθησης διακρίνεται στα εξής στάδια: α) στάδιο δημιουργίας, β) στάδιο ανάπτυξης, γ) στάδιο επέκτασης και δ) στάδιο ενίσχυσης (Stoll et al, 2007). Σε μια κοινότητα μάθησης ο στόχος είναι να προωθηθεί η συλλογική γνώση, αλλά και να οικοδομηθεί νέα γνώση προς όφελος ολόκληρης της κοινότητας αλλά και κάθε μέλους της ξεχωριστά (Scardamalia & Bereiter, 1994). Η πρόκληση και η έρευνα είναι τα κλειδιά για αποτελεσματικές κοινότητες μάθησης (Timperley et al, ο.π.). Η ποιότητα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης βρίσκεται στην παροχή της απαιτούμενης υποστήριξης και καθοδήγησης για να επεξεργαστούν οι εκπαιδευτικοί τις νέες γνώσεις και τις εφαρμογές/επιδράσεις τους στη διδασκαλία και τη μάθηση κι ακόμη να ελέγξουν την επίδραση της διδασκαλίας τους στα μαθησιακά αποτελέσματα (Timperley et al, ο.π.). Σύμφωνα με τον Fullan (2010), ο απώτερος στόχος μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης είναι τα βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία για να επιτευχθούν αρκεί οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν συμπεριφορά, να καινοτομήσουν, να αναπτυχθούν και να μάθουν μαζί με τη συμμετοχή τους και τη δράση τους στις κοινότητες μάθησης.

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης έχουν θετικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των κοινοτήτων μετέχουν σε συνεργατική έρευνα δράσης και αλλαγή, αρχικά στα δικά τους σχολεία και στη συνέχεια πέραν από αυτά (Fullan, ο.π.). Με λίγα λόγια μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης είναι ένα ισχυρό «όχημα» για την αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων. Οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν μέρος μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης τείνουν να είναι συνήθως πιο αποτελεσματικοί στην τάξη επιτυγχάνοντας καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Κι όλα αυτά γιατί οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης αναπτύσσουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους συμβάλλοντας έτσι στη γενική μετατροπή του συστήματος (Fullan, ο.π.).

Με τη βοήθεια της τεχνολογίας μια Επαγγελματική Κοινότητα μάθησης μπορεί να επεκταθεί πέρα από τα φυσικά όρια ενός σχολείου, καθώς τα μέλη της κοινότητας θα μπορούν να επικοινωνούν μέσω του διαδικτύου με διάφορα μέσα (blogs, chat rooms, forums, email),

δηλαδή να μετατραπεί σε μια εικονική κοινότητα μάθησης με ηλεκτρονική μάθηση (Vrasidas & McIsaac, 2001; Vrasidas, 2000). Κι όταν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης συγχωνεύονται με κοινότητες μάθησης άλλων σχολείων συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των γονέων των μαθητών, τους τοπικούς φορείς κ.α., τότε διαμορφώνονται με αυτόν τον τρόπο δίκτυα κοινοτήτων μάθησης, στα οποία σχεδιάζονται και εφαρμόζονται δράσεις που ενισχύουν τη διδασκαλία και τη μάθηση εντός και μεταξύ των σχολείων τους, ενισχύοντας και ενθαρρύνοντας τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά, 2014). Όπως αναφέρουν οι Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά (2014), σύμφωνα με έρευνες των Darling-Hammond & McLaughlin (1995) τα δίκτυα κοινοτήτων μάθησης θεωρούνται ένα ισχυρό εργαλείο στη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευτικών, γιατί παρέχουν στους εκπαιδευτικούς «κριτικούς φίλους», που τους οδηγούν σε προβληματισμό και αναστοχασμό πάνω στην ανάπτυξη καλών νέων καλών πρακτικών στις τάξεις τους. Επίσης, η Ann Lieberman (1996), όπως αναφέρουν οι Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά (2014), υποστηρίζει ότι τα δίκτυα ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν πολλές βασικές ιδέες για την αλλαγή και τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στη σχολική μονάδα.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας τα όσα προαναφέρθηκαν στην εργασία αυτή, διαφαίνεται η αναγκαιότητα και σημασία της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Διαφαίνεται επίσης η συνεισφορά των κοινοτήτων μάθησης ως εν δυνάμει μηχανισμών που ενθαρρύνουν και προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς διακρίνονται από πληθώρα αποτελεσματικών πρακτικών σύμφωνα με τις νέες μεθόδους διδασκαλίας στην εκπαίδευση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α. & Μαυρακάκη, Ε. (2001). *Αγωγή υγείας και σχολείο. Παιδαγωγική και βιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Clark, C. (1995). Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη. Στο Hargreaves, A. & Fullan, M. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Π. Χατζηπαντελή, μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, (113-123).

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Elliott, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). Εισαγωγή. Στο Hargreaves, A. & Fullan, M. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Π. Χατζηπαντελή, μτφρ.) (13-41). Αθήνα: Πατάκης.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.

Λανάρης, Μ. (2005). Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: μια διευρυμένη προοπτική. Συμπεράσματα έρευνας με θέμα «Η άλλη αντίληψη του πραγματικού: συνειδητοποίηση και πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (104-110). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και βιογραφία: Κρίσιμα «επεισόδια» και εύλογα ερωτήματα. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχος 16-17 (ανακτήθηκε 4.3.2023 <http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/t16-17-3.pdf>).

MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί;. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (Σ. Γεωργιάδου, μτφρ.) (σελ. 27-41). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα. Στο Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική: Το περιεχόμενο κατάρτισης του Έλληνα εκπαιδευτικού. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (85-103). Αθήνα: Gutenberg.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών : Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Σταμέλος, Γ. (2001). Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό. Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει. Στο Ουζούνης, Κ. & Καραφύλλης, Α. (Επιμ.) *Πρακτικά συνεδρίου «Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση»* (83-89) Μάιος 2001. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης. Ξάνθη: Σπανίδης.

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2007). Έπαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του Νομού Αχαΐας. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης: Διοικητική Ενημέρωση*, 40, (87-105).

UNESCO (1999). *Εκπαίδευση. Οι θησαυροί που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21 αιώνα* (Επιτροπή J. Delors), μτφρ. ΚΕΕ. Αθήνα.

Φλουρής, Γ. Στυλ. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χατζηπαναγιώτου, Π. & Μαρμαρά, Χ. (2014). Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σ. 151-160.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το CURRICULUM*. Αθήνα: Ατραπός.

### **Ξενογλώσση**

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report 637. London: DfES and University of Bristol. (Ανακτήθηκε 26.2.2023 <https://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>)

Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. California, Corwin Press

Ganser, T. (2000). An Ambitious Vision of Professional Development for Teachers. *NASSP Bulletin*, 84(618), 6–12. (Ανακτήθηκε 5.3.2023 <https://www.proquest.com/scholarly-journals/ambitious-vision-professional-development/docview/216029924/se-2>)

Hargreaves, A. (1995). *Development and desire: A Post-modern Perspective*. Oxford: Pergamon Press. (Ανακτήθηκε 28.2.2023 <https://eric.ed.gov/?id=ED372057>)

Harris, A. (2008). *Distributed Leadership in Schools: Developing the Leaders of Tomorrow*. London: Routledge.

Kilpatrick, S., Jones, T., & Barrett, M. (2003). Defining learning communities. Centre for Research and Learning in Regional Australia. (Ανακτήθηκε 28.2.2023 <https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/jon03441.pdf>)

King, M.B. & Newmann, F.M. (2000). Will teacher learning advance school goals?. In: *Phi Delta Kappan*, pp. 576D580. (Ανακτήθηκε 1.3.2023 <https://eric.ed.gov/?id=EJ603317>)

Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching schools*. Great Britain: STP. (Ανακτήθηκε 27.2.2023 <https://www.docdroid.net/16AgUsp/effective-teaching-in-schools-theory-and-practice-third-edition-3rd-edition-prg-pdf#page=2>)

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives). Cambridge: Cambridge University Press.

Lieberman, A. (1994). Teacher development: commitment and challenge. Στο Grimmert, P.P. & Neufeld, J. (Eds), *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York Teachers: College Press.

Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Innovating and evaluating science education*, 95(64), 67-78. (Ανακτήθηκε στις 4.3.2023 [https://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf\\_ef.pdf#page=58](https://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef.pdf#page=58))

MacBeath, J. (2005). *Self-evaluation: Models, Tools and Examples of Practice*, Nottingham, National College for School Leadership (NCSL). (Ανακτήθηκε 27.2.2023 <https://dera.ioe.ac.uk/5951/4/self-evaluation-models-tools-and-examples-of-practice.pdf>)

OECD (2007). *How the world's performing school systems come out on top*. McKinsey & Company, Paris. (Ανακτήθηκε <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey>)

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences*. 3(3), 265-283. (Ανακτήθηκε 4.3.2023 [https://doi.org/10.1207/s15327809jls0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0303_3))

Stoll, L., Roberston, J., Butler-Kisber, L., Slar, S. & Whittingham, T. (2007). In Stoll, L. & Seashore, K. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Berkshire, England: Open University Press. (Ανακτήθηκε 2.3.2023 <https://eric.ed.gov/?id=ED493251>)

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. and Funget, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. (Ανακτήθηκε 5.3.2023 [https://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf\\_file/0017/16901/TPLandDBESentireWeb.pdf](https://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0017/16901/TPLandDBESentireWeb.pdf))

Vrasidas, C. & McIsaac, M. (2001). Integrating technology in teaching and teacher education: Implications for policy and curriculum reform. *Educational Media International*, (38) 2/3, 127-132. (Ανακτήθηκε 3.3.2023 <http://dx.doi.org/10.1080/09523980110041944>)

Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6(4), 339-362. (Ανακτήθηκε 4.3.2023 <https://vrasidas.com/wp-content/uploads/2007/07/continuum.pdf>)

## Στυλ ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων σε μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης

**Βασιλική Κουκουράνου**

Νηπιαγωγός, Προϊσταμένη Νηπιαγωγείου Π.Ε. Δυτ. Θεσσαλονίκης  
Email: [alinapreschool@gmail.com](mailto:alinapreschool@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν να διερευνήσει την έκταση του φαινομένου των οργανωσιακών συγκρούσεων μέσα στις μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης από την οπτική των νηπιαγωγών και των προϊσταμένων και να διερευνηθεί κατά πόσο η διαχείριση των συγκρούσεων σχετίζεται με το στυλ ηγεσίας. Για το λόγο αυτόν, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε 144 νηπιαγωγούς και προϊσταμένους μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων των προσχολικών μονάδων είναι μια μίξη της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας και το κυρίαρχο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων των προϊσταμένων προσχολικών μονάδων είναι μια μίξη συμβιβασμού και εξομάλυνσης. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι η μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία σχετίζεται θετικά με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων της εξομάλυνσης, ενώ σχετίζεται αρνητικά με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων της επιβολής και της αποφυγής.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Οργανωσιακές συγκρούσεις, στυλ ηγεσίας, νηπιαγωγοί, προϊστάμενοι/ες.

### ABSTRACT

*The purpose of this work was to investigate the extent of organizational conflict within preschools, from the perspective of kindergarteners and supervisors and to investigate whether conflict management is related to leadership style. For this reason, a quantitative survey was carried out on 144 preschool teachers and heads of the Thessaloniki Regional Unity. The results showed that the dominant leadership style of preschoolers is a mix of transformational and transactional leadership, and the dominant conflict management style of preschoolers is a mix of compromise and normalization. Finally, it was observed that transformational and transactional leadership was positively related to conflict management styles of normalization while negatively related to conflict management styles of enforcement and avoidance.*

**KEYWORDS:** Organizational conflict, leadership style, kinder garden teachers, schoolmasters.

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί με σκοπό να ερμηνεύσουν τις συγκρούσεις στα εργασιακά περιβάλλοντα. Ένας από αυτούς είναι ο ορισμός που έχει αποδοθεί από τον Μπουραντά (2015) σύμφωνα με τον οποίο «ως σύγκρουση θα μπορούσε να οριστεί η κατάσταση όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας, σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή ομάδας» (σ.522). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο ορισμός που παρατίθεται από τους Robbins και Judge (2011) κατά τον οποίο η σύγκρουση ορίζεται «ως μία διαδικασία που αρχίζει όταν ένα μέρος θεωρεί ότι ένα άλλο μέρος έχει ήδη ή πρόκειται να επηρεάσει αρνητικά κάτι για το οποίο το πρώτο μέρος νοιάζεται» (σ. 431-432). Πολύ πιο συγκεκριμένος και μονοδιάστατος φαίνεται να είναι ο ορισμός που αποδίδεται από τους Montana και Charnov (2005, σελ. 452), καθώς ως σύγκρουση ορίζεται «η διαφωνία μεταξύ δύο ή περισσότερων

μερών ή μεταξύ δύο ή περισσότερων θέσεων μέσα σε έναν οργανισμό σχετικά με τον καλύτερο τρόπο επίτευξης των στόχων του».

Οι Μητσαρά και Ιορδανίδης (2015) υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις μέσα στις σχολικές μονάδες είναι ένα φαινόμενο που εντοπίζεται με μεγάλη συχνότητα, καθώς τα σχολεία είναι δυναμικά περιβάλλοντα στα οποία αναπτύσσονται διαφωνίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορεί να διογκωθούν και να οδηγήσουν σε συγκρούσεις.

Στην Ελλάδα, κατά την τελευταία δεκαετία έγιναν έρευνες που μελετούν το φαινόμενο των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες και επικεντρώνονται στις απόψεις των διευθυντών για το φαινόμενο των συγκρούσεων και για τη διαχείρισή τους από τους διευθυντές. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο που οργανώνεται και λειτουργεί το σχολείο. Η λειτουργία του πρέπει να στηρίζεται στις αρχές της ισονομίας και της δικαιοσύνης. Όταν τα μέλη νιώθουν ισότητα μεταξύ τους, μπορούν να εργάζονται προς όφελος του συνόλου. Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα που επηρεάζεται από τη δομή και τη λειτουργία της ελληνικής πραγματικότητας, σύμφωνα με το Σαΐτη (2005). Επομένως, ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός, αφού αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Και ο στόχος είναι να επιτύχει την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Ο ρόλος του διευθυντή σε ένα τέτοιο περιβάλλον είναι καθοριστικός, καθώς αυτός είναι το πρόσωπο το οποίο διοικεί και είναι υπεύθυνος για την εύρυθμη λειτουργία του (Γουρναρόπουλος, 2007; Παρασκευόπουλος, 2008). Ο διευθυντής του σχολείου είναι αυτός που θα επιτελέσει το ρόλο του ηγέτη. Είναι το άτομο εκείνο το οποίο θα δημιουργήσει ένα κοινό όραμα για το σχολείο στο οποίο θα έχουν ενεργή συμμετοχή όλοι οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορέσει η μονάδα να αυξήσει την αποτελεσματικότητά της. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να χρησιμοποιεί τις δεξιότητές του με τον ιδανικότερο τρόπο, ώστε να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις, έτσι που όλοι οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να συνεργάζονται μεταξύ τους και να αλληλοϋποστηρίζονται, ώστε να δημιουργείται ένα ομαδικό πνεύμα συνεργασίας (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013). Μέσα στο περιβάλλον και στις συνθήκες αυτές είναι εφικτός ο περιορισμός των διαφωνιών και η προσπάθεια εύρεσης λύσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, προτού οι διαφωνίες αυτές να καταλήξουν σε συγκρούσεις. Ωστόσο, ακόμη και αν οι διαφωνίες μεταξύ των εκπαιδευτικών οδηγήσουν σε συγκρούσεις, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας παραμένει εξέχουσας σημασίας, καθώς πρόκειται για το άτομο εκείνο που θα κληθεί να αναλάβει πρωτοβουλίες, προκειμένου να διαχειριστεί τις συγκρούσεις. Πιο απλά, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να εντοπίσει τις συγκρούσεις και να τις διαχειριστεί υιοθετώντας την κατάλληλη στρατηγική, ώστε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας να επωφεληθούν από αυτές και να αναπτυχθούν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016). Η αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων είναι απαραίτητη προκειμένου να ξεπεραστούν οι καταστροφικές συνέπειες των συγκρούσεων και να επιτευχθεί θετικό αποτέλεσμα, για να διευκολυνθεί η ομαλή απόδοση του σχολείου.

Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία έχουν εντοπιστεί πέντε βασικές προσεγγίσεις των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015):

- Προσέγγιση αποφυγής. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή τα συγκρουόμενα μέρη δεν ενδιαφέρονται για το συμφέρον των άλλων και ούτε για τα συμφέροντα της οργάνωσης. Είναι μια τεχνική στρατηγικής διαχείρισης συγκρούσεων που προάγει την αναβολή μιας κατάστασης και αποφεύγει οποιαδήποτε συζήτηση του προβλήματος με ενδιαφερόμενα μέρη.
- Συμβιβαστική προσέγγιση. Με αυτή την προσέγγιση οι αντίπαλοι διατηρούν τις διαφορές τους, ενώ είναι υποχρεωμένοι να βρουν μια λύση που είναι εξίσου αποδεκτή και για τα δύο μέρη. Στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχει νικητής και ηττημένος.

- Συνεργασία / προσέγγιση ενσωμάτωσης. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι συγκρουόμενοι αναπτύσσουν την απαραίτητη επικοινωνία, για να ξεπεράσουν τυχόν παρεξηγήσεις και να βρουν την καλύτερη δυνατή λύση, ώστε να είναι και οι δύο νικητές. Επιπλέον, η προσέγγιση πρέπει να περιλαμβάνει την αντιπαράθεση και την ανοιχτή συζήτηση του προβλήματος, προκειμένου να επιτύχει να δημιουργήσει καινοτόμες λύσεις και να προωθήσει τη δικαιοσύνη - δύο βασικά στοιχεία για την αποτελεσματική ομαδική εργασία (Adeyemi, 2009).
- Αναγκαστική / ανταγωνιστική προσέγγιση. Αποτελεί την πιο απλή μέθοδο επίλυσης μιας σύγκρουσης. Με αυτή την προσέγγιση, ο ισχυρός επιβάλλει την άποψή του στον τρόπο επίλυσης της σύγκρουσης. Ενεργεί, δηλαδή, εγωιστικά αδιαφορώντας για το συμφέρον του αντιπάλου.
- Εξομάλυνση / προσαρμογή. Αυτή η προσέγγιση καθορίζει κατά κύριο λόγο την κατάσταση της σύγκρουσης και αναλύει τη φύση και τις συνθήκες υπό τις οποίες έλαβε χώρα η σύγκρουση. Στην περίπτωση αυτή στόχος είναι μια ειρηνική συνύπαρξη και η συγκρουόμενη ομάδα δείχνει ενδιαφέρον για τα συμφέροντα της αντίπαλης ομάδας.

Όσον αφορά στο ποια από τις παραπάνω προσεγγίσεις διαχείρισης των συγκρούσεων είναι καταλληλότερη για μια δεδομένη σχολική μονάδα, είναι σαφές ότι κάθε προσέγγιση έχει τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα. Η επιλογή οποιασδήποτε προσέγγισης δεν εξαρτάται μόνο από τον τύπο της σύγκρουσης και τις περιστάσεις, αλλά και από τη γνώση και την αντίληψη του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων και της ωριμότητας των εμπλεκόμενων μερών. Ωστόσο, πολλές έρευνες για τη διαχείριση των συγκρούσεων συμφωνούν, γενικά, με το συμπέρασμα ότι οι προσεγγίσεις εξομάλυνσης και συμβιβασμού είναι οι δύο μορφές που προτιμούνται περισσότερο από τους διευθυντές, όταν συμβαίνει σύγκρουση (Saiti, 2014; Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015).

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει αναφορά και στα στυλ ηγεσίας-συναλλακτική, μετασχηματιστική, παθητική- που αφορούν την παρούσα εργασία.

Η θεωρία της συναλλακτικής ηγεσίας στηρίζεται στην αμοιβαία συναλλαγή μεταξύ του ηγέτη και των μελών της ομάδας. Από τη μία πλευρά, ο ηγέτης προσφέρει επιβράβευση, προκειμένου τα μέλη της ομάδας να ακολουθήσουν μία συγκεκριμένη συμπεριφορά, και από την άλλη, τα μέλη της ομάδας, προκειμένου να μπορέσουν να λάβουν την επιβράβευση, υιοθετούν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Πρόκειται για μία μορφή ηγεσίας, που δεν στηρίζεται στη δημιουργία ενός κοινού οράματος και στην έμπνευση των μελών της ομάδας, αλλά στην παρακίνηση των μελών παρέχοντας κίνητρα και ανταμοιβές (Tarsik et al., 2014).

Η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται στη δημιουργία ενός κοινού οράματος μέσα σε μία ομάδα, στην οποία όλοι έχουν ενεργό ρόλο και συμμετέχουν στην επίτευξη των στόχων, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και δράσεις. Ουσιαστικά, ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι φορέας ενός οράματος και εμπνέει τα μέλη της ομάδας του να αποτελέσουν κομμάτι του μέσα από τακτικές παρακίνησης (Tarsik et al., 2014). Σε αυτήν τη μορφή ηγεσίας, ο ηγέτης δεν στηρίζεται σε ανταλλάγματα, αλλά προσπαθεί μέσα από τις ενέργειες και την υποδειγματική του συμπεριφορά να δημιουργήσει νέους τρόπους σκέψης και νέες συμπεριφορές που ευνοούν τη συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα (Dionne et al., 2003). Επίσης, ο μετασχηματιστικός ηγέτης στηρίζει τα μέλη της ομάδας του και λειτουργεί ως μέντοράς τους, λαμβάνοντας υπόψη του τις προσωπικές ανάγκες τους και τις δυνατότητές τους. Συμπερασματικά, ο μετασχηματιστικός ηγέτης διαθέτει το χάρισμα, έχει την ικανότητα να παρακινεί τα μέλη της ομάδας του, να τα διεγείρει σε πνευματικό επίπεδο και να τα υποστηρίζει σε ατομικό επίπεδο (Gomes, 2014; Odumeru & Ogbonna, 2013).

Τέλος, στη θεωρία του παθητικού ηγέτη, απουσιάζει το άτομο εκείνο που θα αποτελέσει την πηγή παρακίνησης των μελών της ομάδας. Όταν ο ηγέτης επιλέγει να ακολουθήσει την παθητική ηγεσία, δεν μπορεί να καθοδηγήσει τα μέλη της ομάδας, δεν μπορεί να τα εμπνεύσει και να επηρεάσει τον τρόπο συμπεριφοράς τους. Ανάλογα, τα μέλη της ομάδας δεν μπορούν



να λάβουν την απαραίτητη καθοδήγηση, με αποτέλεσμα να αναλαμβάνουν ευθύνες και δράσεις, σύμφωνα με δικές τους πρωτοβουλίες (Tarsik et al., 2014). Σε αυτό το χαλαρό – εξουσιοδοτικό στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης παραχωρεί την εξουσία ολοκληρωτικά στην ομάδα του, είτε γιατί αδυνατεί λόγω ικανοτήτων να αντεπεξέλθει, είτε γιατί αδιαφορεί. Ένας ακόμη λόγος είναι ότι δεν έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του (Κατσαρός, 2008).

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων των μονάδων προσχολικής ηλικίας και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν με σκοπό να τις διαχειριστούν επιτυχώς. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να δώσει απαντήσεις είναι τα εξής:

- Ποιο είναι το στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό/προς αποφυγή) που χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο από τους προϊσταμένους/ες των μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης;
- Ποιες είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι προϊστάμενοι/ες των μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης, με σκοπό την διαχείριση των οργανωσιακών συγκρούσεων;
- Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας και στο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετεί ο/η προϊστάμενος/η των μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης;
- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των προϊσταμένων διαφοροποιούν τις στρατηγικές που υιοθετούν για την αντιμετώπιση των οργανωσιακών συγκρούσεων;

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 144 νηπιαγωγοί (45 Προϊστάμενοι/ες και 99 νηπιαγωγοί) του νομού Δυτικής Θεσσαλονίκης κατά το διάστημα Απριλίου-Ιουνίου 2019. Η επιλογή του δείγματος έγινε με χρήση δειγματοληψίας ευκολίας, η οποία είναι ένας τύπος μη δειγματοληψίας, όπου τα μέλη του πληθυσμού-στόχου που πληρούν ορισμένα πρακτικά κριτήρια, όπως η εύκολη προσβασιμότητα, η γεωγραφική εγγύτητα, η διαθεσιμότητα σε δεδομένη στιγμή ή η προθυμία συμμετοχής, περιλαμβάνονται για το σκοπό της μελέτης (Dömyei, 2007). Χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα και το καταλληλότερο εργαλείο για αυτήν, το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα εξέταζε το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζε η σχολική μονάδα μέσα από τη χρήση της κλίμακας MLQ μετά από κατάλληλη τροποποίησή της. Ειδικότερα, η αρχική κλίμακα MLQ αποτελείται από 45 ερωτήσεις-προτάσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν με βάση τη συχνότητα εκδήλωσης σε 5βάθμια κλίμακα, όπου το 1 υποδηλώνει ότι ο προϊστάμενος/η δεν εκδηλώνει ποτέ κάποια συμπεριφορά και το 5 υποδηλώνει ότι ο διευθυντής εκδηλώνει πάντα αυτή τη συμπεριφορά. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 16 από τις 45 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις που αξιολογούν το αντίστοιχο στυλ ηγεσίας είναι οι εξής:

- Μετασχηματιστική: 7.1, 7.5, 7.7, 7.9, 7.12, 7.15
- Παθητική: 7.2, 7.4, 7.6, 7.10, 7.16
- Συναλλακτική: 7.3, 7.8, 7.11, 7.13

Η μέση τιμή των ερωτήσεων της κάθε κλίμακας μας δίνει τη συνολική αξιολόγηση για το αντίστοιχο στυλ ηγεσίας. Οι τιμές για κάθε στυλ ηγεσίας κυμαίνονται από 1 έως 5 με υψηλότερες μέσες τιμές να δείχνουν υψηλότερη υιοθέτηση των χαρακτηριστικών του αντίστοιχου στυλ ηγεσίας.

Στη δεύτερη ενότητα χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις που σκοπό είχαν να καταγράψουν τις στρατηγικές που υιοθετούν οι Προϊστάμενοι/ες των προσχολικών μονάδων. Οι μέθοδοι διαχείρισης που εξετάστηκαν είναι αυτές της αποφυγής, της επιβολής εξουσίας, της εξομάλυνσης και του συμβιβασμού, καθώς αυτά έχουν παρατηρηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό από παρόμοιες έρευνες στον Ελληνικό χώρο (Σαΐτης 2008). Το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου απαρτιζόταν από μια ενότητα ερωτήσεων. Η ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις με βάση την πενταβάθμια κλίμακα συμφωνίας Likert με διαβάθμιση Ποτέ, Σπάνια, Μερικές Φορές, Συχνά,

Πολύ Συχνά. Οι ερωτήσεις που αξιολογούν το αντίστοιχο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων είναι οι εξής:

- Αποφυγή: 5.1, 5.4, 6.1, 6.5, 6.6, 6.9, 6.10
- Συμβιβασμός: 6.4, 6.7, 6.8
- Επιβολή/Εξουσία: 5.2, 6.3
- Παραχώρηση/εξομάλυνση: 5.3, 5.5, 6.2, 6.11

Η μέση τιμή των ερωτήσεων της κάθε κλίμακας μας δίνει τη συνολική αξιολόγηση για το αντίστοιχο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Οι τιμές για κάθε στυλ ηγεσίας κυμαίνονται από 1 έως 5 με υψηλότερες μέσες τιμές να δείχνουν υψηλότερη υιοθέτηση των χαρακτηριστικών του αντίστοιχου στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάστηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, σχέση εργασίας και προϋπηρεσία).

Η ανάλυση των δεδομένων διενεργήθηκε στο λογισμικό Statistical Package for Social Science version 15 (IBM Corp., 2015). Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικοί δείκτες στατιστικής για την περιγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών και την περιγραφική παρουσίαση των διαστάσεων του στυλ ηγεσίας και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων. Αναλυτικότερα, για τις ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν η συχνότητα (n) και το ποσοστό (%). Για τις διαστάσεις των εργαλείων της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της διαχείρισης συγκρούσεων χρησιμοποιήθηκαν η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση, καθώς οι διαστάσεις αυτών των εργαλείων αντιστοιχούσαν σε διατακτικές μεταβλητές.

Για να διερευνηθεί κατά πόσο οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την μετασχηματιστική ηγεσία και τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα και η ανάλυση διακύμανσης για πάνω από 2 ανεξάρτητα δείγματα.

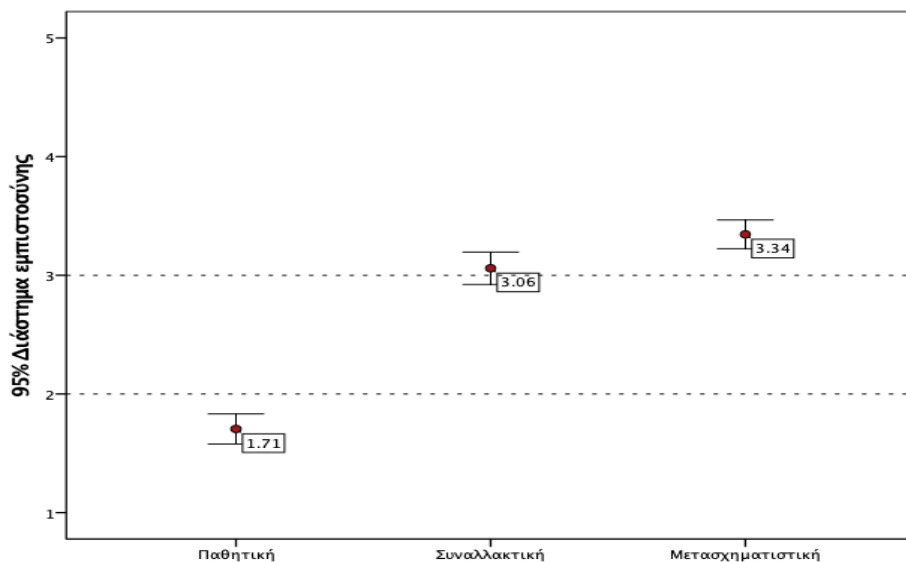
Τέλος, για να διερευνηθεί η πιθανή συσχέτιση μεταξύ της ηγεσίας και των τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Στην ανάλυση των δεδομένων ορίστηκε ως ανώτερο επίπεδο αποδεκτής σημαντικότητας η τιμή  $\alpha=0.05$  ( $\alpha=5\%$ ) (Τσάντας, 1999).

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας των Προϊστάμενων των προσχολικών μονάδων είναι μια μίξη της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας (Πίνακας 1 και Διάγραμμα 1) και το κυρίαρχο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων των Προϊστάμενων είναι μια μίξη συμβιβασμού και εξομάλυνσης (Πίνακας 2 και Διάγραμμα 2). Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι στο σχολικό περιβάλλον που εργάζονται, υιοθετούνται, σε αρκετό βαθμό, στρατηγικές που έχουν σχέση με τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία και, σε αρκετά μικρότερο βαθμό, υιοθετούνται στρατηγικές που έχουν σχέση με την παθητική ηγεσία.

	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	Ελάχιστο	Μέγιστο
Μετασχηματιστική	3.34	.70	1.86	4.86
Παθητική	1.72	.75	1.00	4.80
Συναλλακτική	3.07	.80	1.25	5.00

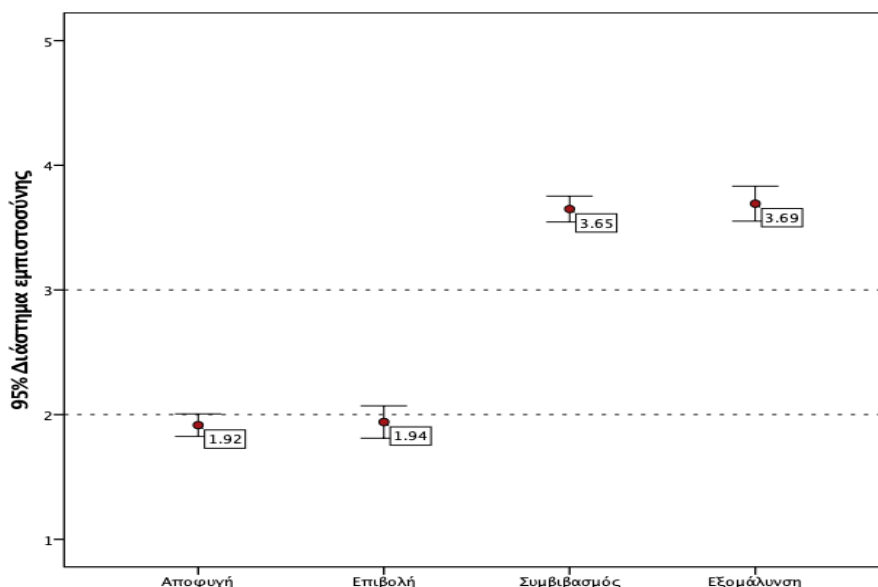
Πίνακας 1. Αποτελέσματα (μέση τιμή, τυπική απόκλιση, μέγιστη και ελάχιστη τιμή) για τα τρία στυλ ηγεσίας)



Διάγραμμα 1. Μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τα 3 στυλ ηγεσίας

	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	Ελάχιστο	Μέγιστο
Αποφυγή	1.91	.53	1.00	3.29
Συμβιβασμός	3.63	.61	2.00	5.00
Επιβολή	1.95	.76	1.00	4.50
Εξομάλυνση	3.69	.81	1.25	5.00

Πίνακας 2. Αποτελέσματα (μέση τιμή, τυπική απόκλιση, μέγιστη και ελάχιστη τιμή) για τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων



Διάγραμμα 2. Μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Διαπιστώθηκε ότι οι Προϊστάμενοι/ες στηρίζονται ιδιαίτερα στην αξία της συνεργασίας με τους συναδέλφους τους και με τους γονείς των μαθητών, ώστε να βρεθεί η καλύτερη δυνατή λύση. Ακόμη, ενθαρρύνουν την ανοιχτή επικοινωνία όλων των μελών της σχολικής μονάδας που εμπλέκονται στη σύγκρουση που έχει σημειωθεί. Επιπλέον, οι Προϊστάμενοι/ες αποφεύγουν να εμπλέκουν τρίτους στην επίλυση των συγκρούσεων, δε συμβιβάζονται με την αρνητική κατάσταση και δεν την παραβλέπουν.

Τα αποτελέσματα για την ύπαρξη διαφορών που αφορούν τα χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών έδειξαν ότι το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων δεν διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό ως προς το φύλο και ως προς την ηλικία τους. Το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό ανάλογα με τη θέση τους, σύμφωνα και με τον πίνακα 3. Οι προϊστάμενοι/ες αναγνωρίζουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, τα χαρακτηριστικά της παθητικής ηγεσίας. Οι προϊστάμενοι/ες αναγνωρίζουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, τα χαρακτηριστικά του στυλ συμβιβασμού και εξομάλυνσης, ενώ οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σύγκριση με τους προϊστάμενους/ες τους, τα στυλ αποφυγής και επιβολής στη διαχείριση συγκρούσεων. Επομένως, σε σύγκριση με τους προϊστάμενους/ες οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, τα στυλ αποφυγής και επιβολής στη διαχείριση συγκρούσεων.

		Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	t	p
Μετασχηματιστική	Προϊστάμενος	3.21	.67	3.363	.001
	Νηπιαγωγός	3.21	.68		
Παθητική	Προϊστάμενος	1.47	.64	-2.763	.006
	Νηπιαγωγός	1.83	.77		
Συναλλακτική	Προϊστάμενος	3.30	.79	2.232	.027
	Νηπιαγωγός	2.97	.79		
Αποφυγή	Προϊστάμενος	1.74	.47	-2.547	.012
	Νηπιαγωγός	1.98	.53		
Συμβιβασμός	Προϊστάμενος	3.82	.46	2.681	.008
	Νηπιαγωγός	3.54	.65		
Επιβολή	Προϊστάμενος	1.62	.60	-3.381	.001
	Νηπιαγωγός	2.08	.78		
Εξομάλυνση	Προϊστάμενος	4.15	.59	4.831	.000
	Νηπιαγωγός	3.48	.82		

**Πίνακας 3.** Σύγκριση μέσων τιμών των στυλ ηγεσίας και των στυλ διαχείρισης συγκρούσεων με τη θέση των νηπιαγωγών

Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί με έτη προϋπηρεσίας από 0 έως 10 και 26 έτη και άνω αναγνωρίζουν στους προϊσταμένους τους, σε μεγαλύτερο βαθμό, τα στυλ αποφυγής και επιβολής στη διαχείριση συγκρούσεων. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί με προϋπηρεσία από 11 έως 25 έτη, αναγνωρίζουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, το στυλ εξομάλυνσης.

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι η μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία σχετίζεται θετικά με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων της εξομάλυνσης, ενώ σχετίζεται αρνητικά με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων της επιβολής και της αποφυγής. Αντίθετα, η παθητική ηγεσία σχετίζεται αρνητικά με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων της εξομάλυνσης και του συμβιβασμού, ενώ σχετίζεται θετικά με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων της επιβολής και της αποφυγής.

Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε ότι το στυλ της παθητικής ηγεσίας είναι συνυφασμένο με την καθυστέρηση εύρεσης λύσεων στα προβλήματα της σχολικής μονάδας, την αποφυγή εμπλοκής και λήψης αποφάσεων, καθώς και την καθυστέρηση απόδοσης λύσεων σε επείγοντα ζητήματα.

## ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η συγκεκριμένη έρευνα αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια Νηπιαγωγεία, οπότε μία έρευνα σε Νηπιαγωγεία του ιδιωτικού τομέα θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον, αφού εκεί η σχέση προϊστάμενου και υφιστάμενου είναι πιο έντονη.

Ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε και το αν υφίσταται σχέση ανάμεσα σε επιμόρφωση διευθυντών και προϊσταμένων και σε διαχείριση -αντιμετώπιση συγκρούσεων.

Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να ενσωματωθούν και άλλες παράμετροι, όπως η εργασιακή ικανοποίηση, η αποδοτικότητα και οι εργασιακές συγκρούσεις και να μελετηθούν ως προς τη σχέση τους με τη μετασχηματιστική ηγεσία και τον τύπο κουλτούρας που υιοθετείται σε αυτές τις μονάδες.

Τέλος, η θέση και τα έτη προϋπηρεσίας είναι σημαντικοί παράγοντες. Μπορεί να ενσωματωθούν σε μελλοντική έρευνα ως μεταβλητές που μπορούν να επηρεάσουν πιθανόν το αποτέλεσμα της σχέσης μεταξύ ηγεσίας και στρατηγικών διαχείρισης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ελληνόγλωσση

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισης του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 1(3), 165-184.

Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96.

Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένος.

Παπαγεωργάκης, Π. & Σισμανίδου, Ε. (2016). Ο ρόλος του Διευθυντή- Ηγέτη στη Διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων. *Τα πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός*, Αθήνα, 16-17, Απριλίου 2016.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης –Θεωρία και Πράξη*, Αυτοέκδοση, Αθήνα

Τσάντας, Ν. (1999). *Ανάλυση Στατιστικών Πακέτων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΗΤΗ

### Ξενόγλωσση

Adayemi, T.O. (2009). Principals' management of conflicts in public secondary schools in Ondo State, Nigeria: A critical survey. *Educational Research and Review*, 4(9), 418-426.

Dionne, S., Yammarino, F., Atwater, L. & Spangler, W. (2003). Transformational leadership and team performance. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), 177 – 193.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press. Educational Administration, 49,256-275.

Gomes, A.R. (2014). Transformational leadership: Theory, research, and application to sports. In C. Mohiyeddini (Ed.), *Contemporary topics and trends in the psychology of sports* (pp. 53-114). New York: Nova Science Publishers

Montana P. & Charnov B. (2005). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος

Odumeru, J. & Ogbonna, G. (2013). Transformational vs. Transactional Leadership Theories: Evidence in Literature. *International Review of Management and Business Research*, 2(2), 355-361.

Robbins, S. & Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Κριτική

Saiti, A. (2014). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609.

Tarsik, N.F., Kassim, N.A., Nasharudin, N. (2014). Transformational, Transactional or Laissez-Faire: What Styles do University Librarians Practice? *Journal of Organizational Management Studies*, 2014 (2014), Article ID 194100, DOI: 10.5171/2014.194100.

## Μελέτη Περίπτωσης Αλλαγής Κουλτούρας σε Εκπαιδευτικό Οργανισμό

**Βλάχου Μαρία – Γιάννα**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΠΕ Ν. Κορινθίας  
Msc. Τμήμα Δημόσια Διοίκηση με ειδίκευση στην «Εκπαιδευτική Διοίκηση»  
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου, Κύπρος  
E-mail: [vlachoumarianna@yahoo.com](mailto:vlachoumarianna@yahoo.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η αλλαγή κουλτούρας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό αποτελεί στις μέρες μας θεσμό στρατηγικής σημασίας. Διαμέσου της επικρατούσας κουλτούρας, προωθούνται οι αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις μέσα σε ένα πλαίσιο συνεχούς ανάπτυξης και εκσυγχρονισμού τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, όσο και της σχολικής μονάδας ειδικότερα. Υψίστης σημασίας, ώστε να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές, θεωρείται ο ρόλος που διαδραματίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καθίστανται υπεύθυνοι προώθησης των αλλαγών αυτών. Η επαγγελματική ανάπτυξή τους αποτελεί ένα μείζον θέμα, που οι σχολικοί ηγέτες έχουν τη δυνατότητα και την ικανότητα να επηρεάσουν, προκειμένου να επιτευχθούν τα βέλτιστα ακαδημαϊκά αποτελέσματα σε επίπεδο σχολικής μονάδας.*

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** σχολική διοίκηση, αλλαγή κουλτούρας, ηγέτης, βελτίωση αποτελεσματικότητας

### ABSTRACT

*The transformation of culture in an educational organization can be considered of utmost importance. The promotion of change and reformation in the context of continuous development and modernization of the educational system -in general- as well as of the school as a unit -in specific- is attained through the dominant culture. In addition to that, the role of the education providers, who are responsible for supporting and facilitating these changes, is highly essential. Their professional development constitutes a major topic which the educational leaders have the ability to define with a view to achieving the best possible academic results regarding the school unit.*

**KEYWORDS:** school administration, transformation of culture, leader, efficiency improvement

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αν και η διοίκηση της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη Σαϊτή (1999), έχει ιστορικά τις ρίζες της στην κλασική Ελλάδα, ουσιαστικά η συστηματική οργάνωση της γνώσης αρχίζει με τις θεωρίες περί «γενικής» διοίκησης που εμφανίστηκαν από τις αρχές του 20ου αιώνα. Όπως κάθε οργανισμός, έτσι και η εκπαίδευση, είναι ένα σύστημα με τα μοναδικά ευδιάκριτα χαρακτηριστικά του που βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, εμποδίζοντας έτσι την ύπαρξη ενός μοναδικού τρόπου αποτελεσματικής διοίκησης.

Ο Elmore (2007, όπως αναφ. στο Πασιαρδής & Καφά, 2015) αναφέρει ότι ουσιαστικά μπορεί να βελτιωθεί με το να στηριχθεί ολόκληρος ο οργανισμός (εκπαιδευτικοί, διευθυντές και σχολεία) στην κουλτούρα, στη δομή, στις νόρμες και στις διαδικασίες που παρέχουν υποστήριξη στην ποιοτική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας προς βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Λέγοντας κουλτούρα, σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008, σ. 177, όπως αναφέρεται στο Γιολδάσης, 2018), εννοείται «ένα σύστημα κοινού προσανατολισμού που κρατούν τα μέλη του οργανισμού μαζί και του δίνουν μια ξεχωριστή ταυτότητα. Οι προσανατολισμοί είναι αξίες, κανόνες, μύθοι, συμπεριφορές και σιωπηρές παραδοχές».

Η παρούσα εργασία στην πρώτη ενότητα επιχειρεί να παρουσιάσει τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της διοίκησης, συνδέοντάς τες ταυτόχρονα με την εφαρμογή τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, παρατηρείται ότι η διοίκηση και η στελέχωση των οργανισμών, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, ενώ παλιά ακολουθούσε την τεύλορική αντίληψη, στις μέρες μας οι ραγδαίοι μετασχηματισμοί, οι συνεχείς καινοτομίες και η έντονη ανταγωνιστικότητα και αποδοτικότητα επιβάλλουν την ταχεία προσαρμογή τους. Η δεύτερη ενότητα πραγματεύεται στο χώρο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα μιας σχολικής μονάδας την επίτευξη των στόχων που έχει αποδειχθεί ότι συνδέονται με την αλλαγή κουλτούρας και τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας. Ο διευθυντής-ηγέτης παρόλο που έχει στενά περιθώρια για άσκηση εξουσίας και ανάληψη πρωτοβουλιών, λόγω της συγκεντρωτικής και γραφειοκρατικής δομής που ακολουθεί το εκπαιδευτικό σύστημα, φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή της κουλτούρας επιτρέποντας το άνοιγμα στην καινοτομία και στην αλλαγή μέσω της διαμόρφωσης “εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής”.

## **ΚΥΡΙΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΑ ΣΤΑΔΙΑ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ**

Οι θεωρίες που διατυπώθηκαν κατά καιρούς, επηρεάζοντας γενικότερα την επιστήμη της διοίκησης, ήταν πολλές και ταξινομούνται με βάση το σκοπό σε τρία φιλοσοφικά στάδια: το επιστημονικό μανάτζμεντ, την προσέγγιση των ανθρωπίνων σχέσεων και τη σύγχρονη διοίκηση. Πολλά από τα χαρακτηριστικά αυτών των φιλοσοφικών σταδίων απαντώνται στις μέρες μας σε αρκετούς δημόσιους οργανισμούς, όπως για παράδειγμα στις εκπαιδευτικές οργανώσεις (Ανδρικογιαννοπούλου, 2010). Παρόλα αυτά, έχει παρατηρηθεί ότι, ενώ υπάρχει πληθώρα θεωριών για την εκπαιδευτική διοίκηση, καμία εξ’ αυτών δε θεωρείται ως η απόλυτη θεωρία που θα συμβάλει στην επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων (Γιολδάσης, 2018).

### **i. Κλασική διοίκηση**

Η κλασική διοίκηση παραβλέπει τον παράγοντα άνθρωπο και εστιάζει στην ορθολογική οργάνωση και στον καταμερισμό της εργασίας. Κύριοι εκπρόσωποί της ήταν οι: F. Taylor (θεωρία της επιστημονικής διοίκησης), M. Weber (γραφειοκρατική θεωρία) και H. Fayol (λειτουργική θεωρία). Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (1994, όπως αναφ. στο Κασιμάτη & Αργυρίου, 2014), ορισμένες βασικές αρχές της κλασικής διοίκησης/ επιστημονικού μανάτζμεντ όπως: η ιεραρχία της εξουσίας, η ισόρροπη κατανομή της εξουσίας και ευθύνης, η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στη βάση του γνωστικού αντικείμενου, ο έλεγχος των υφισταμένων, ο καταμερισμός της εργασίας κ.ά. χρησιμοποιούνται ήδη από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Για παράδειγμα, η ιεραρχική δομή τόσο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομοθετικά έχει πυραμοειδές σχήμα και εντάσσεται χαρακτηριστικά στο γραφειοκρατικό μοντέλο (Σαΐτης, 2008). Έτσι, κάθε Διευθυντής Εκπαίδευσης εποπτεύει συγκεκριμένο αριθμό σχολικών μονάδων, κάθε διευθυντής σχολείου οργανώνει αποκλειστικά τη λειτουργία του σχολείου που διευθύνει και κάθε εκπαιδευτικός αποφασίζει για θέματα σχετικά με την τάξη του.

Η γραφειοκρατική θεώρηση από τη μία, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), ώθησε τον εκπαιδευτικό, μέσα από την εξειδίκευσή του, να γνωρίσει το γνωστικό του αντικείμενο σε μεγαλύτερο βαθμό, καθιστώντας τον περισσότερο αποδοτικό στο έργο του και συνέβαλε στη μελλοντική του εξέλιξη. Από την άλλη, όμως, σύμφωνα με τους επικριτές του γραφειοκρατικού συστήματος αναιρεί την αυτονομία των διακηρύξεων της σχολικής εκπαίδευσης, δημιουργώντας ένα απόλυτα μηχανιστικό σχολικό σύστημα, το οποίο αδυνατεί να

ανταποκριθεί στη δυναμικότητα και στις ιδιαιτερότητες που φέρουν οι εκπαιδευτικές καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 2000, όπως αναφ. στο Ανδρικογιαννοπούλου, 2010). Άλλες κριτικές κάνουν λόγο για πρόκληση δυσλειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος, λόγω της μεγάλης ανάλυσης και του λεπτομερειακού καθορισμού των αρμοδιοτήτων, των εξουσιών, των λειτουργιών, όπως και των κανόνων συμπεριφοράς που τηρούνται στον εκπαιδευτικό χώρο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, εφόσον δεν έλαβαν υπόψη τις χαρακτηριστικές ιδιαιτερότητες κάθε τομέα ξεχωριστά (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου 1994, όπως αναφ. στο Ανδρικογιαννοπούλου, 2010).

Τέλος, με την εφαρμογή του σύγχρονου τύπου γραφειοκρατικής οργάνωσης περιορίζεται η δημιουργικότητα, η φαντασία, ο αυθορμητισμός και η αυτονομία του ατόμου, προωθώντας έναν “ακρωτηριασμένο” τύπο ανθρώπινης προσωπικότητας (Παναγιωτοπούλου, 1997).

### **ii. Νεοκλασική προσέγγιση**

Η νεοκλασική προσέγγιση εστιάζει στον ανθρώπινο παράγοντα, εισάγοντας τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό στη διοίκηση των οργανισμών (Παναγιωτοπούλου, 1997). Κύριοι εκφραστές της ήταν οι: Barnard (σημασία συμπεριφοράς και αντίδρασης), Douglas McGregor (θεωρία Χ και Ψ), Abraham Maslow (θεωρία ιεράρχησης αναγκών) και Chris Argyris (θεωρία ανωριμότητας – ωριμότητας).

Όσον αφορά στην εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διοίκηση διαπιστώνεται ότι στοιχεία της Σχολής των Ανθρωπίνων Σχέσεων εμπλούτισαν το κλασικό μοντέλο (Ζαβλανός, 1998), ωθώντας την στο δρόμο της «δημοκρατικής διοίκησης» (Hoy et al, 1996, όπως αναφ. στο Γιόλδασης, 2018). Έτσι, το ελληνικό σχολικό σύστημα, παρόλο που συνεχίζει να διατηρεί τη γραφειοκρατική του δομή, γίνεται περισσότερο ανοικτό με όλους τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην οργανωτική και λειτουργική λήψη αποφάσεων στο σχολείο που υπηρετούν (Σαΐτης, 2008).

### **iii. Σύγχρονη προσέγγιση**

Η σύγχρονη προσέγγιση δίνει έμφαση στην αδιαίρετη σχέση με τις αλληπάλληλες αλληλεπιδράσεις μεταξύ οργανισμού και περιβάλλοντος. Κύριοι εκπρόσωποί της ήταν οι: Bertalanffy, Katz και Kahn (συστημική θεωρία) Stoner, Freeman, Gilbert (ενδεχομενική θεωρία), Drucker (διοίκηση μέσω στόχων) και Deming (Διοίκηση Ολικής Ποιότητας).

Το σχολείο αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα, διότι η ύπαρξη και η λειτουργία του συντελείται μέσα σε ένα πιο ευρύ περιβάλλον και η αλληλεπίδρασή του με αυτό είναι συνεχής (Κασιμάτη & Αργυρίου, 2014). Αυτό έχει ως συνέπεια οι εργαζόμενοι της σχολικής εκπαίδευσης να καλούνται να συμπεριφέρονται σε συνάρτηση με: τις γραφειοκρατικές προσδοκίες της μονάδας, τις ατομικές τους ανάγκες/ κίνητρα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004). Έτσι, η εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη αναδύει αρκετές δυσκολίες με σημαντικότερη τη σαφή διατύπωση αντικειμενικών σκοπών, καθώς και την ακριβή τους μέτρηση (Ζαβλανός, 1998), χωρίς να μπορεί να εξασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Επιπροσθέτως, ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει ότι η στελέχωση όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων θεωρείται ελλιπής, εφόσον πραγματοποιείται τοποθέτηση ατόμων σε διοικητικές θέσεις που η προσωπικότητα και η κατάρτισή τους δε σχετίζονται επουδενί με το ρόλο που επρόκειτο να διαδραματίσουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις και το όλο σύστημα να υπολειτουργεί.

Τέλος, όσον αφορά στην εφαρμογή της θεωρίας της διοίκησης ολικής ποιότητας (ΔΟΠ) στην πράξη θα απαιτηθεί η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ούτως ώστε να επιτευχθεί η βέλτιστη επιθυμητή λύση των εκάστοτε προβλημάτων. Αυτό θα συνεπαγόταν ανατροπή της πυραμίδας της εξουσίας, των δομών και της ιεραρχίας που εφαρμόζεται έως τώρα (Πασιαρδής, 2004).



## ΑΛΛΑΓΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

Είναι κοινώς αντιληπτό ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα του 21ου αιώνα βρίσκονται αντιμέτωπα με ραγδαίες αλλαγές που προέρχονται από την παγκοσμιοποίηση και την είσοδο της νέας τεχνολογίας στη ζωή όλων. Για τον λόγο αυτό, μιας και το σχολείο δεν αποτελεί ένα στατικό οργανισμό αλλά ένα δυναμικό σύστημα, όσο δύσκολο και να είναι, προκειμένου να καταφέρει να επιβιώσει οφείλει να επιδιώκει μέσω της αλλαγής κουλτούρας του να προσαρμόζεται συνεχώς στα νέα δεδομένα.

Αμέσως παρακάτω, ακολουθεί ένα παράδειγμα αλλαγής σχολικής κουλτούρας που έλαβε χώρα στο δημοτικό σχολείο Αγίων Αναργύρων του νομού Αττικής. Το σχολείο, επηρεασμένο από τη σύγχρονη προσέγγιση, θεωρήθηκε ως ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα και κλήθηκε να υποστηρίξει αλλαγές που παρείχαν οι νέες τεχνολογίες και τα νέα αναλυτικά προγράμματα (νέοι στόχοι, νέες μέθοδοι διδασκαλίας και νέες μορφές αξιολόγησης) (Πασιαρδής & Καφά, 2015).

Η προσπάθεια ξεκίνησε αρχικά μέσω του σχολικού ηγέτη, επιδιώκοντας την πρόοδο των εκπαιδευτικών μέσω της συνεχούς τους επιμόρφωση. Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με τις εξωτερικές πιέσεις που δεχόταν η σχολική μονάδα, αποτελούσε σημαντικό πρόβλημα. Αρχικά, όπως ήταν αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί αντιστεκόντουσαν στην αλλαγή που έφερνε η ένταξη των νέων τεχνολογιών στη σχολική καθημερινότητα, εφόσον δε γνώριζαν το υπόβαθρο, τη λογική και τη φιλοσοφία της αλλαγής αυτής. Η περιστασιακή ενημέρωση που είχε επιχειρηθεί κατά καιρούς δεν είχε αποδώσει καρπούς. Ήταν αναγκαία η συνεχής επιμόρφωση, ο σωστός σχεδιασμός και οι πρακτικές δραστηριότητες εφαρμογής σε θέματα που άπτονταν άμεσα με την ένταξη των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία.

Η αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου, μέσω της αλλαγής κουλτούρας, επιτεύχθηκε σταδιακά. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις νόρμες και στις αξίες της εκπαιδευτικής ομάδας και κατέστη κοινώς αποδεκτό ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αλλάξουν, ώστε να είναι επαρκείς και ικανοί στο να προωθήσουν αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές αλλαγές που φέρνουν οι νέες τεχνολογίες. Όπως πολύ σωστά υποστηρίζει και ο Fullan (1991, όπως αναφ. στο Πασιαρδής & Καφά, 2015), η συνεχής ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών αποτελεί μονόδρομο στο να βελτιωθούν και να προσαρμοστούν ομαλά στην οποιαδήποτε αλλαγή. Η αλλαγή κουλτούρας επιτεύχθηκε τελικά μέσω των ακόλουθων βημάτων:

- Ο διευθυντής/ηγέτης της σχολικής μονάδας έκανε εξαρχής σαφή την ανάγκη ανάπτυξης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
- Ανά τακτά χρονικά διαστήματα, στο σύλλογο διδασκόντων αναλυόντουσαν συστηματικά οι ανάγκες επιμόρφωσης.
- Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ήταν πλήρως ενημερωμένοι για τις καταγεγραμμένες ανάγκες επιμόρφωσής τους, οπότε υπήρχε αφοσίωση και δέσμευση τόσο ατομικά, όσο και συλλογικά.
- Μέσα από συναντήσεις που διεξάχθηκαν, οι εκπαιδευτικοί έπαιξαν ενεργητικό και καθοριστικό ρόλο στην επιμόρφωση των συναδέλφων τους. Όποιος ενδιαφερόταν για συμμετοχή σε πρόγραμμα επιμόρφωσης μοιραζόταν τις απόψεις του, ενισχύοντας την καλή διάθεση και των υπολοίπων.
- Όποιος παρακολουθούσε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης ενημέρωνε και τους υπόλοιπους και εφάρμοζε στην πράξη γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούσε.
- Τέλος, επισημαινόντουσαν οι ευκαιρίες προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, όπως: μόρια για θέσεις ευθύνης, αλλαγή μισθολογικού κλιμακίου, συμμετοχή και γιατί όχι και διακρίσεις σε διαγωνισμούς και καινοτόμα προγράμματα.

### i. Βελτίωση αποτελεσματικότητας

Η σταδιακή αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, μέσω των νέων αντιλήψεων και δράσεων των εκπαιδευτικών, επηρέασε θετικά τη σχολική αποτελεσματικότητα, αλλάζοντας τις δομές και τις νόρμες συμπεριφοράς που επικρατούσαν στη σχολική μονάδα (Sergiovanni και Starratt 2002, όπως αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Σε πρώτο επίπεδο, η σχολική μονάδα εξοπλίστηκε με τις νέες τεχνολογίες. Εκτός από το υπάρχον εργαστήριο πληροφορικής, όλες οι σχολικές αίθουσες απέκτησαν τη “γωνιά του υπολογιστή”, ενώ ορισμένες απ’ αυτές εξοπλίστηκαν και με διαδραστικούς πίνακες. Σε δεύτερο επίπεδο, υιοθετήθηκαν κοινοί στόχοι και ευθύνες, αποκτώντας ένα κοινό όραμα εκσυγχρονισμού της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί προωθήθηκαν σε καινοτόμες δραστηριότητες, εντάσσοντας τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική τους διαδικασία, ενώ ενισχύθηκαν παράλληλα η δημιουργικότητα, η φαντασία και οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Maloy & Seldin, 1883).

## **ii. Ο ρόλος του διευθυντή στην αλλαγή κουλτούρας**

Η αλλαγή κουλτούρας αδιαμφισβήτητα επειδή έχει σχέση με το να εισαχθούν νέα στοιχεία σε έναν οργανισμό, πολλές φορές παρατηρείται η εισαγωγή αυτή να έρχεται σε σύγκρουση με τις υπάρχουσες καταστάσεις που επικρατούν στον οργανισμό αυτό.

Επομένως, όπως σε κάθε οργανισμό, έτσι και στο σχολείο η αντίσταση στην αλλαγή είναι αναπόφευκτη. Γι’ αυτό το λόγο, κάθε σχολικός ηγέτης που επιχειρεί να αλλάξει την υπάρχουσα κουλτούρα θα πρέπει να είναι κάτοχος εξειδικευμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών (Πασιαρδής & Καφά, 2015).

Στη μελέτη περίπτωσης του δημοτικού σχολείου Αγίων Αναργύρων, που μελετήθηκε παραπάνω, ο σχολικός ηγέτης ακολούθησε κυρίως το Στυλ ανάπτυξης προσωπικού και ήρθε αντιμέτωπος με τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ένταξη των νέων τεχνολογιών στη σχολική καθημερινότητα. Κλήθηκε να καταφέρει να πείσει τους εκπαιδευτικούς να ‘εγκαταλείψουν’ την άνεση που θεωρούσαν ότι είχαν, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που τους ακολουθούσαν μέσα στο χρόνο, καθώς και τις καθημερινές σχολικές ρουτίνες που είχαν καθιερώσει, μέσω των παρακάτω παρεμβάσεων:

- Επιδίωκε ανοιχτό κλίμα επικοινωνίας, με το να διατηρεί την πόρτα του γραφείου του ανοιχτή, που παράλληλα με την εξωστρέφειά του, ασκούσε θετική επιρροή στην κοινωνική και επαγγελματική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών (Τσαμπαζή, 2018). Οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να μοιραστούν πληροφορίες, να συζητήσουν και να ανταλλάξουν εκπαιδευτικό υλικό (Χατζηιωακειμίδης, 2016, όπως αναφ. στο Τσαμπαζή, 2018), σχετικά με την ένταξη των νέων τεχνολογιών στις σχολικές μονάδες.
- Δημιουργούσε ευκαιρίες συζητήσεων για ενδιαφέρουσες καινοτομίες, μεταξύ των εκπαιδευτικών, ώστε να επανεξεταστούν οι ατομικές τους αξίες και παραδοχές, που αφορούσαν τη χρήση νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη.
- Με τη συμπεριφορά του αναδείκνυε το όραμά του και παρείχε κίνητρα που σχετιζόντουσαν με την εικόνα και την αποστολή ενός εκσυγχρονισμένου σχολείου το οποίο επιθυμούσε.
- Ανά τακτά χρονικά διαστήματα πραγματοποιούσε διανομή σχετικών πληροφοριών, παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα και ορισμένες φορές αγόραζε και σχετικά επιστημονικά περιοδικά επαγγελματικής ανάπτυξης.
- Προήγαγε την επιμόρφωση μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικούς που ενδεχομένως να ανήκαν και σε άλλες σχολικές μονάδες.
- Δημιούργησε και διατήρησε στενή συνεργασία με το Δήμο της περιοχής και με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Έτσι, κατάφερε να εξοπλίσει πλήρως τις σχολικές αίθουσες με υπολογιστές και διαδραστικούς πίνακες.
- Οι στρατηγικές που ακολούθησε περιελάμβαναν την πλήρη ενημέρωση, την εξασφάλιση όσο το δυνατόν μεγαλύτερης συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών τόσο

στο σχεδιασμό, όσο και στην εφαρμογή της μετατροπής του σχολείου σε τεχνολογικά σύγχρονο, καθώς και με τη συνεχή παροχή υποστήριξης που παρείχε στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς.

Τελικά, κατάφερε να επιτύχει το στόχο του, που σύμφωνα με τον Campo, (2001, όπως αναφ. στο Τσαμπαζή, 2018) είναι η προώθηση υγιούς σχολικής κουλτούρας, να εκσυγχρονίσει τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν έως πρότινος οι εκπαιδευτικοί, μέσω της ένταξης και χρήσης των νέων τεχνολογιών, καταφέροντας να βελτιώσει ποιοτικά το σχολείο και να αυξήσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σε μια εποχή που ως κύριο χαρακτηριστικό της είναι οι αλλαγές, η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι δυνατόν να παρακολουθεί αμέτοχη και απαθής. Είναι επιτακτική ανάγκη να εκσυγχρονιστεί και να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις του περιβάλλοντος, επιδιώκοντας τη βέλτιστη αλλαγή στο σχολικό χώρο.

Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι γνώστες του σκοπού ύπαρξης της σχολικής μονάδας που ανήκουν και των επιπέδων απόδοσης που θα πρέπει να διατηρούν, τότε είναι πιο πιθανό να λαμβάνουν αποφάσεις που, μέσω της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας, θα ανταποκρίνονται άμεσα σε αυτά τα επίπεδα. Έτσι, θα νιώσουν ότι αποτελούν μέρος του οργανισμού και θα στραφούν στην προσωπική επιμόρφωση, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση προώθησης εκπαιδευτικών αλλαγών.

Ο διευθυντής, ως σχολικός ηγέτης, δε θα πρέπει να ξοδεύει αρκετό χρόνο και ενέργεια στις γραφειοκρατικές διαδικασίες που επιβάλλει η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και να αναλώνεται με το να ελέγχει τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διαπιστώσει το βαθμό συμμόρφωσής τους στους κανονισμούς, αλλά να επικεντρώνεται στο να ενισχύσει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, ώστε να εφαρμόσουν την αλλαγή κουλτούρας. Έτσι, μέσω του ηγετικού του ρόλου θα είναι ένας από τους κύριους παράγοντες που θα συντελέσει στην αλλαγή κουλτούρας, που ως βασικό στόχο έχει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων.

Το σίγουρο είναι ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν πρέπει να ξεχνά ότι η ύπαρξη των σχολείων στηρίζεται στην ύπαρξη μαθητών που έχουν ανάγκη να μορφωθούν και όχι στην ύπαρξη εκπαιδευτικών που έχουν ανάγκη να εργαστούν.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Ανδρικογιαννοπούλου, Α. (2010). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των δυο φύλων στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση του Ν. Αχαΐας στις κρίσεις του 2007. *Διπλωματική εργασία*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο: [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4769/1/Diplomatiki%20Ergasia\\_Andrikogiannopoulou%20Anastasia.pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4769/1/Diplomatiki%20Ergasia_Andrikogiannopoulou%20Anastasia.pdf) Προσπελάστηκε στις 2/3/2019

Αργυροπούλου, Ε., & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Ερευνα στην εκπαίδευση. Τεύχος 6*. Αλεξανδρούπολη. Διαθέσιμο στο: <file:///C:/Users/bill/Downloads/10846-24314-1- PB.pdf> Προσπελάστηκε στις 18/4/2019

Γιολλάδης, Γ. (2018). Μοντέλα Διοίκησης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση. *Διπλωματική εργασία*. Διαθέσιμο στο: <http://okeanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle> Προσπελάστηκε στις 12/3/2019

Κασιμάτη, Κ., & Αργυρίου, Μ. (2014). Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Πρακτικά 5<sup>ο</sup> Διεθνούς Συνεδρίου*. Τόμος Β'. Αθήνα

Παναγιωτοπούλου, Ρ. (1997). Η επικοινωνία στις οργανώσεις. Αθήνα. Εκδόσεις Κριτική.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα. Εκδόσεις Μεταίχμιο

Πασιαρδής, Π., & Καφά, Α. (2015). Διαχείριση της Αλλαγής: Η φύση και ο σχεδιασμός της αλλαγής στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. *ATS2020 – Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Οριζόντιων Δεξιοτήτων 2020*. Erasmus+Programme of the European Union. Λευκωσία. Διαθέσιμο στο:

[http://www.ats2020.eu/images/deliverables/D1.5\\_ChangeManagement\\_el\\_CP.pdf](http://www.ats2020.eu/images/deliverables/D1.5_ChangeManagement_el_CP.pdf)

Προσπελάστηκε στις 18/4/2019

Σαΐτη, Α. (1999). Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση: περίπτωση του σχολικού συμβουλίου. *Διοικητική Ενημέρωση*. τχ. 14, σσ. 40-52.

Σαΐτης, Χ. (2008). Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτικό Υλικό της Ενότητας*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο:

<https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf> Προσπελάστηκε στις: 10/4/2019

Τσαμπαζή, Χ. (2018). Αλλαγή σχολικής κουλτούρας και μετασχηματιστική ηγεσία. *Διπλωματική εργασία*. Διαθέσιμο στο:

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22071/4/TsabaziChristinaMsc2018.pdf>

Προσπελάστηκε στις: 19/4/2019

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο:

[file:///C:/Users/bill/Downloads/The%20Role%20of%20Culture%20\(in%20Greek\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/bill/Downloads/The%20Role%20of%20Culture%20(in%20Greek)%20(2).pdf)

Προσπελάστηκε στις 12/4/2019

### **Ξενόγλωσση**

Maloy, R., & Seldin, C. (1983). School Climate and School Effectiveness: Summary of Teacher, Student and Parent Attitudes in One Rural Community. *Research in Rural Education*, Volume 2, Number 2 Διαθέσιμο στο: <file:///C:/Users/bill/Downloads/Article%201.pdf>  
Προσπελάστηκε στις 12/3/2019

## Το νομοθετικό πλαίσιο επιλογής διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη 2011-2017

**Βίκυ Αμανατίδου**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης  
Email: [vikiamanatidou@gmail.com](mailto:vikiamanatidou@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο τρόπος επιλογής των Διευθυντών των σχολείων της Ελλάδας τροποποιήθηκε πολλές φορές κατά τη διάρκεια των ετών 2011 έως 2017. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μέσα από την παρουσίαση της εξέλιξης του θεσμικού πλαισίου που καθόρισε την επιλογή των Διευθυντών των δημόσιων δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα, από τη σύσταση του ανεξάρτητου Ελληνικού Κράτους έως το 2018, να αποτυπωθεί η εκπαιδευτική πολιτική και η κριτική που ασκήθηκε πάνω στο ζήτημα αυτό. Ειδικότερα, εστιάστηκε στη δεκαετία του 2010, και στα τρία νομοθετήματα, ήτοι Ν.3848/2010, Ν.4327/2015 και Ν.4473/2017, βάσει των οποίων διενεργήθηκαν οι επιλογές των στελεχών το 2011, 2015 και 2017 αντίστοιχα. Αξιοποιήθηκαν οι αξιολογικοί πίνακες αρμοδιότητας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης που αφορούσαν τη διαδικασία επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων στις κρίσεις του 2011, 2015 και 2017 και ακολούθησε η σύγκρισή τους με τη χρήση της μεθόδου της μελέτης περίπτωσης.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** *Επιλογή Διευθυντών, Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων*

### ABSTRACT

*The process of selecting Headmasters for the schools in Greece, has been modified several times during the years 2011 to 2017. This paper aims to present the evolution of the institutional framework that determined the selection of the Headmasters in the primary schools in Greece, from the establishment of the independent Greek State until 2018, to reflect the educational policy and the criticism leveled at this issue. Particularly, the paper focused on 2010 decade, and on the three pieces of legislation, i.e. N.3848/2010, N.4327/2015 and N.4473/2017, based on which the selection of executives was carried out in 2011, 2015 and 2017 respectively. The evaluation tables of competence of the Primary Education of Western Thessaloniki were used, which related to the selection process of Headmasters of school units in the crises of 2011, 2015 and 2017, and their comparison followed using the case study method.*

**KEYWORDS:** *Selection of Principals, Public Elementary School*

### ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Ο όρος “σχολική διεύθυνση” «προσδιορίζει μια διακεκριμένη περιοχή (ή λειτουργία) μιας σχολικής μονάδας πάνω στην οποία έχει εξουσία ένα διευθυντικό στέλεχος για την εκτέλεση καθορισμένων δραστηριοτήτων. Η σχολική διεύθυνση είναι η πρώτη βαθμίδα διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος και απορρέει από το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί οργανωτικό σχηματισμό του κράτους που επιδιώκει να πετύχει τους στόχους του (μορφωτικούς και εκπαιδευτικούς) ασκώντας δημόσια εξουσία. Πιο αναλυτικά, η λειτουργική πραγματικότητα κάθε σχολείου επιβάλλει την ανάγκη ύπαρξης διεύθυνσης, αφού η πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου, απαιτεί, εκτός των άλλων, και ικανή ηγεσία που να συντονίζει όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να προσπαθεί αδιάκοπα για τη διαμόρφωση και διατήρηση ευνοϊκού εργασιακού κλίματος»

(Σαΐτης,2008). Σχετικά με τον Διευθυντή, ο ίδιος θεωρείται νευραλγικής θέσης πρόσωπο καθώς, προγραμματίζει, οργανώνει, διοικεί και καθοδηγεί μια σχολική μονάδα (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009). Παρότι η θέση του διευθυντή τοποθετείται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, ο ρόλος του είναι ουσιαστικός για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008). Σύμφωνα με το γράμμα του νόμου «ο διευθυντής σχολείου είναι ένα μονομελές διοικητικό όργανο και διαθέτει όλες τις εξουσίες και τις αρμοδιότητες που του έχουν εκχωρηθεί ή μεταβιβασθεί κατά την ισχύουσα νομοθεσία (άρθρο 1 του Ν. 1566/1985 και υπουργική απόφαση 105657/Δ1/16-10-2002, Φ.Ε.Κ 340 τ. Β΄). Στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός αρμοδιοτήτων που πρέπει να υλοποιηθούν και δεν αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Σαΐτης, 2008). Με γνώμονα την αξιοκρατία, η επιλογή των διευθυντών θα πρέπει να γίνεται ανάμεσα σε εκείνους που διαθέτουν τα πιο εξειδικευμένα επιστημονικά προσόντα και θα πρέπει να μοριοδοτούνται τα κριτήρια εκείνα, τα οποία έχουν άμεση συνάφεια με τη θέση (Παπαχρήστου, 2009).

## ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

### Η δεκαετία του 2010

Στις 26 Απριλίου του 2010 κατατίθεται στη Βουλή των Ελλήνων από την κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. Η αιτιολογική έκθεση στο σχέδιο νόμου «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Το ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄ του άρθρου 10 «ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ» του Ν. 3848/2010 αναφέρεται στους αξιολογικούς πίνακες και τις προτάσεις που καταρτίζονται για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, των οποίων η θητεία ορίζεται τετραετούς διάρκειας. Πιο συγκεκριμένα, καταρτίζονται αξιολογικοί πίνακες για σχολικούς συμβούλους, διευθυντές εκπαίδευσης, προϊσταμένους γραφείων, διευθυντές σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και προϊσταμένους ΚΕΔΔΥ. Οι πίνακες ισχύουν για τέσσερα έτη και εξασφαλίζουν τη δυνατότητα άμεσης τοποθέτησης στελέχους σε κενούμενες θέσεις. Προτάσεις καταρτίζονται για προϊσταμένους των τμημάτων επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης, προϊσταμένους των τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων και ΣΕΚ.

Στις 30 Απριλίου του 2015 κατατέθηκε στη Βουλή των Ελλήνων από την κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ, η αιτιολογική έκθεση του Ν. 4327/2015 με τη μορφή του κατεπείγοντος και με τον τίτλο «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση». Σύμφωνα με το σκεπτικό του νομοθέτη, οι ρυθμίσεις που κατατίθενται στη Βουλή είναι «άμεσα μέτρα για τη επανόρθωση των αδικιών, διόρθωσης στρεβλώσεων, και βελτίωσης της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ρυθμίσεις αυτές έχουν μεταβατικό και, με την έννοια αυτή, πιλοτικό χαρακτήρα, αφού είναι πρόθεση του ΥΠΟΠΑΙΘ να προχωρήσει σε συνολικότερη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος αργότερα, αφού προηγηθεί ευρεία διαβούλευση με όλους τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς φορείς και φυσικά με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας».

Με τον παλαιότερο Ν. 3848/2010 για το κριτήριο προσωπικότητας, γενικής συγκρότησης ίσχυε η αποτίμηση του μέσω της συνέντευξης του υποψηφίου από το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής. Ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι το προηγούμενο καθεστώς αντικαταστάθηκε με τον νέο νόμο Ν. 4327/2015 και πλέον σε αντίθεση με το παρελθόν επηρεάζεται από τη μυστική καινοτόμο ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων.

Η ακυρωτική απόφαση του ΣτΕ 711/2017 επιταχύνει την νέα νομοθετική πράξη, η οποία για πολλοστή φορά ρυθμίζει τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στις 19 Μαΐου του 2017 κατατίθεται στη Βουλή των Ελλήνων η αιτιολογική έκθεση στο σχέδιο νόμου «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης». Εκεί γίνεται

εκτενής αναφορά στην ανάγκη ψήφισης του νέου νομοθετήματος. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι το 2015 προτάθηκε και θεσπίστηκε νέος τρόπος επιλογής διευθυντών και σχολικών μονάδων και Ε.Κ. Και τούτο, προς την ουσιώδη ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία κατά τεκμήριο έχει καλύτερη γνώση τόσο των εκπαιδευτικών αναγκών όσο και των προσώπων που τις ικανοποιούν. Συγκεκριμένα, με τον ν. 4327/2015 αναβαθμίστηκε ο ρόλος των εκπαιδευτικών και προβλέφθηκε για πρώτη φορά η ενεργή συμμετοχή τους κατά την επιλογή του διευθυντή στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν.

Τον Απρίλιο του 2018 κατατίθεται στη Βουλή των Ελλήνων η αιτιολογική έκθεση για το σχέδιο νόμου «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας υπογραμμίζει ότι «σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα με πολλαπλές συνέπειες στην κοινωνική ζωή των ατόμων, η ανάγκη για επανασχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών καθίσταται πιο απαραίτητη από ποτέ». Περαιτέρω, ο τρόπος επιλογής και αξιολόγησης των στελεχών που εισάγεται με το παρόν σχέδιο νόμου λαμβάνει υπόψη το βαθμό ποικιλίας και πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού έργου και φιλοδοξεί να ανταποκριθεί στον πολύπλοκο ρόλο που καλούνται να επιτελέσουν τα στελέχη της εκπαίδευσης, με τη δημιουργία ενός σώματος στελεχών υψηλών τυπικών και ουσιαστικών προσόντων με πολύπλευρη εμπειρία, ικανών να αντιλαμβάνονται και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα διφυή (εκπαιδευτικά και διοικητικά) καθήκοντά τους, καθώς και γενικότερα στις αλληλένδετες ιδιαιτερότητες και τις σύνθετες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου (Ν 4547/2018).

Στον Πίνακα 1 παρατίθεται εν συντομία τα κριτήρια επιλογής στους τέσσερις νόμους και στον αμέσως επόμενο Πίνακα 2 η αριθμητική τους αξιολόγηση.

N.3848/2010	N.4327/2015	N.4473/2017	N.4547/2018
α) Η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου α1) επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση α2) υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία	α) επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση  β) υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία	α) επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση  β) υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία	α) επιστημονική συγκρότηση  β) διοικητική και διδακτική εμπειρία
β) προσωπικότητα και γενική συγκρότηση (συνέντευξη)	γ) συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο, καθώς και προσωπικότητα και γενική συγκρότηση (ψηφοφορία Συλλόγου Διδασκόντων)	γ) συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο, καθώς και προσωπικότητα και γενική συγκρότηση (συνέντευξη)	γ) προσωπικότητα και γενική συγκρότηση (συνέντευξη)
γ) συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο με βάση τις οικείες αξιολογικές εκθέσεις.			

Πίνακας 1: Κριτήρια επιλογής (πηγή: Ταταρίδης, 2016:79)

Κριτήριο	N.3848/2010	N.4327/2015	N.4473/2017	N.4547/2018
Επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση	24 μονάδες	9 μονάδες (11 για Α/θμια)	10 μονάδες (12 για Α/θμια)	17 μονάδες
Υπηρεσιακή κατάσταση - Καθοδηγητική και	8 μονάδες 6 μονάδες 14 μονάδες	11 μονάδες 3 μονάδες 14 μονάδες	10 μονάδες 3 μονάδες 13 μονάδες	10 μονάδες 4 μονάδες 14 μονάδες

Διοικητική εμπειρία				
Συνέντευξη	15 μονάδες		8 μονάδες	14 μονάδες
Ψηφοφορία Σ.Δ		12 μονάδες		
Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο	12 μονάδες (αξιολόγηση)			
ΜΕΓΙΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ	53 μον.(χωρίς αξιολόγηση) 65 μον. (με αξιολόγηση)	35 μονάδες	31 μονάδες	45 μονάδες

Πίνακας 2: Αριθμητική Αξιολόγηση (πηγή: Ταταρίδης, 2016:80)

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Αποτελέσματα για το έτος 2011

Το 2011 τοποθετήθηκαν σε κενές θέσεις Διευθυντών σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης 186 εκπαιδευτικοί από ένα σύνολο 295 υποψηφίων. Το σύνολο των υποψηφίων απαρτίζεται από 89 γυναίκες που αποτελούν το 30.2% του δείγματος και 206 άντρες στους οποίους αντιστοιχεί το υπόλοιπο 69.8%. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί κλάδοι στους οποίους ανήκουν οι υποψήφιοι είναι κατά βάση οι ΠΕ 70 με 274 άτομα (ποσοστό 92.9%). Οι άνδρες αποτελούν το 67% των διορισμένων ενώ οι γυναίκες το 33%. Αντίστοιχα, στους τελικά διορισμένους καταλαμβάνει το 91.4% ο εκπαιδευτικός κλάδος ΠΕ70, το 4.8% ο κλάδος ΠΕ11, το 1.1% ο κλάδος ΠΕ16, ενώ το υπόλοιπο 2.7% ανήκει στον κλάδο ΠΕ06. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μορίων τυπικών προσόντων ( $p\text{-value} = 0.029 < 0.05$ ) καθώς και των συνολικών ( $p\text{-value} = 0.011 < 0.05$ ) με το εάν επιλέχθηκε για τη θέση του Διευθυντή ο υποψήφιος.

### Αποτελέσματα για το έτος 2015

Όσον αφορά το 2015, τοποθετήθηκαν σε κενές θέσεις Διευθυντών σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης 169 εκπαιδευτικοί από ένα σύνολο 275 υποψηφίων. Το σύνολο του δείγματος αποτελείται από 94 γυναίκες που φτάνουν σε ποσοστό το 34.2% και 181 άντρες που καταλαμβάνουν το υπόλοιπο 65.8%. Το 23.8% των υποψηφίων γνωρίζει τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα σε επίπεδο C2 και το 33.5% σε επίπεδο B2. Σχεδόν όλοι (96.7%) είχαν επιμόρφωση ΤΠΕ, ενώ ως προς την πανεπιστημιακή εκπαίδευση το 27.6% ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, το 24.7% είχαν αποκτήσει μεταπτυχιακό, ενώ μόλις το 7.3% είχε Διδακτορικό Τίτλο. Το ποσοστό των υποψηφίων που έχει προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση καταλαμβάνει το 65.8%, όσοι είχαν προϋπηρεσία ως προϊστάμενοι σχολικής μονάδας αποτελούν το 42.2%. Συγκριτικά, στους διορισμένους οι γυναίκες αποτελούν το 27.8% με τους άντρες να αποτελούν το υπόλοιπο 72.2%. Η διαφορά μεταξύ διορισμένων και υποψηφίων είναι αντίθετης κατεύθυνσης από αυτή του 2011 (όπου οι γυναίκες επιλέχθηκαν με ελαφρώς μεγαλύτερη επιτυχία) και είναι της τάξης του 6.4%. Συνεπώς οι άντρες επιλέχθηκαν με μεγαλύτερη επιτυχία το έτος 2015.

Τα ποσοστά δείχνουν παρόμοια στους υποψήφιους και εκλεγμένους με σχετικά μικρές διαφορές, με πιθανή εξαίρεση τις υποκατηγορίες «Διδασκαλείο» και «Μεταπτυχιακό», όπου εκεί η διαφορά μεταξύ διορισμένων και υποψηφίων φτάνει το 5-6%. Η μέση τιμή συνολικών Διδακτικών Ετών για τους διορισμένους υπολογίστηκε σε 24.59 έτη και διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με τους υπόλοιπους ( $p < 0.001$ ). Επίσης, τα μόρια του κριτηρίου διοικητικής-καθοδηγητικής εμπειρίας (τύπου Β), καθώς και για τα συνολικά μόρια (άθροισμα Α+Β) διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των μορίων τύπου Β και της επιλογής του υποψηφίου ( $p < 0.001$ ).



### Αποτελέσματα για το έτος 2017

Το 2017 έγινε ξανά η τοποθέτηση Διευθυντών σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης όπου επιλέχθηκαν 225 εκπαιδευτικοί από το σύνολο των 257 υποψηφίων. Παρατηρήθηκε ότι υπάρχει μία γενική τάση μείωσης των υποψηφίων ανά τα έτη. Αρχικά οι υποψήφιοι αποτελούνται από 90 γυναίκες που φτάνουν το 35.0% επί του συνόλου, καθώς και 167 άντρες στους οποίους αντιστοιχεί το υπόλοιπο 65.0%. Επίσης, η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος ανήκει στον κλάδο ΠΕ 70 με 238 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 92.6%), ενώ 12 υποψήφιοι ανήκουν στον κλάδο ΠΕ 11 (ποσοστό 4.7%). Αναφορικά με τα ακαδημαϊκά προσόντα, το 36.2% των υποψηφίων γνωρίζει τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα σε επίπεδο Β2, ενώ το 31.1% σε επίπεδο ανώτερο του Β2. Σχεδόν καθολικό ποσοστό (98.4%) είχαν μοριοδότηση από επιμόρφωση ΤΠΕ, ενώ το 46.7% είχαν μετεκπαιδευτεί σε Διδασκαλείο Δασκάλων (μόρια που παίρνουν μόνο οι δάσκαλοι). Η κατανομή των μορίων είναι αρκετά ασύμμετρη με τις περισσότερες παρατηρήσεις να βρίσκονται στην τιμή 10. Αυτό συμβαίνει, διότι το 10 είναι το άνω όριο των μορίων που μπορούν να συγκεντρώσουν από τα εκπαιδευτικά έτη οι υποψήφιοι και οι περισσότεροι το συμπληρώνουν εύκολα. Αυτό φαίνεται και από τη μέση τιμή των μορίων που υπολογίστηκε σε 9.49, πολύ κοντά στο μέγιστο 10. Τέλος, μελετήθηκε το κατά πόσο τα μόρια κριτηρίων Α,Β,Γ καθώς και τα συνολικά μόρια (το άθροισμά τους) συσχετίζονται με την τελική επιλογή των υποψηφίων. Όπως φάνηκε, τα μόρια διαφοροποιούνται μεταξύ εκπαιδευτικών που διορίστηκαν ή όχι ( $p < 0.05$ ), ενώ όλες οι κατηγορίες μοριοδότησης (Τύπου Α, Τύπου Β και συνέντευξη) επηρεάζουν σημαντικά την επιλογή του Διευθυντή.

### Συγκριση ετών 2011, 2015 και 2017

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση, συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα των τριών ετών μεταξύ τους. Όπως φάνηκε υπάρχουν σημαντικές αλλαγές στον τρόπο υπολογισμού των μορίων. Το 2011 ήταν ευκολότερο να δοθούν μόρια στους υποψηφίους κάτι που φαίνεται και από τη μέση τιμή μορίων. Φαίνεται πως ο μικρότερος αριθμός μορίων δόθηκε το 2015 με το σύστημα της ψηφοφορίας. Για τα έτη 2015 και 2017 έγινε σύγκριση μέσω των τιμών των μορίων Α και Β καθώς το επιτρέπουν τα δεδομένα. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι υποψήφιοι συγκεντρώνουν κατά μέσο όρο περισσότερα μόρια Τύπου Α το 2017 από ότι το 2015, ενώ για τα μόρια τύπου Β φαίνεται να μην υπάρχει διαφορά στη μέση τιμή.

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα παράγει ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι άντρες αποτελούν την πλειοψηφία των υποψηφίων με αναλογία κοντά στο δύο προς ένα για κάθε γυναίκα υποψήφιο. Ωστόσο, τα ποσοστά υποψηφίων που αφορούν γυναίκες, τείνουν να αυξάνονται σταθερά ανά τα έτη, με το 2017 να έχει τις περισσότερες συγκριτικά με άλλα έτη υποψηφίους. Επιπλέον, οι διαφορές στις αναλογίες του φύλου μεταξύ υποψηφίων και τελικώς διορισμένων φαίνονται σχετικά μικρές και τυχαίες, καθώς οι διαφορές στα ποσοστά είναι αμελητέες με το 2011 να «ευνοεί» ελάχιστα τις γυναίκες, το 2015 να «ευνοεί» τους άντρες, ενώ το 2017 τα ποσοστά υποψηφίων και διορισμένων παρουσιάζονται σχεδόν ίσα για τα δύο φύλα. Παράλληλα γίνεται αντιληπτό ότι η συντριπτική πλειοψηφία προέρχεται από τον εκπαιδευτικό κλάδο ΠΕ70 Δασκάλων.

Ένα πρόσθετο συμπέρασμα είναι πως οι αριθμοί των υποψηφίων Διευθυντών παρουσιάζουν μία γενική τάση μείωσης ανά τα έτη, με αποκορύφωμα το 2017 στη διάρκεια του οποίου και φαίνεται να αυξήθηκαν οι θέσεις, αλλά και μειώθηκαν οι υποψήφιοι, με τελικό αποτέλεσμα μόνο 32 από τους συνολικά 257 υποψηφίους να μην διοριστούν. Αν λοιπόν, αυτή η τάση συνεχιστεί στο μέλλον τότε για την Π.Ε Δυτικής Θεσσαλονίκης είναι πιθανόν να υπάρξει έλλειψη διευθυντών.

Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε εάν επέφερε σημαντικές αλλαγές η διαδικασία της συνέντευξης το έτος 2011, της ψηφοφορίας το 2015 καθώς και της επαναφοράς της

συνέντευξης για το 2017. Για το έτος 2011, όπως υπολογίστηκε στην πρώτη ενότητα, η συνέντευξη φαίνεται να είναι λιγότερο σημαντική, καθώς δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των επιλεγμένων και των μορίων από τη συνέντευξη. Τα μόρια τυπικών προσόντων βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση, το ίδιο και τα συνολικά μόρια που προκύπτουν από το άθροισμα των δύο ειδών μορίων, και όπως ήταν αναμενόμενο, όσοι διορίστηκαν είχαν περισσότερα μόρια τυπικών προσόντων.

Καταληκτικά, στο έτος 2015 τα μόρια από τα τυπικά προσόντα δεν βρέθηκαν συσχετισμένα με τον διορισμό, σε αντίθεση με τα μόρια διοικητικής-καθοδηγητικής εμπειρίας στην οποία και πάλι οι διορισμένοι τείνουν να έχουν περισσότερα μόρια. Επιπλέον, για το έτος 2017 που επανήλθαν τα μόρια της συνέντευξης βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ των μορίων από τη συνέντευξη και της μεταβλητής του διορισμού. Για το 2017 και τα μόρια διοικητικής-καθοδηγητικής εμπειρίας αλλά και τα μόρια επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης, βρέθηκαν όλα σημαντικώς συσχετισμένα ανεξάρτητα με το εάν διορίστηκαν ή όχι οι υποψήφιοι. Όσον αφορά το σύστημα της ψηφοφορίας (για το έτος 2015), φαίνεται να ευνόησε τους περισσότερους από όσους τελικά διορίστηκαν, καθώς υπήρχαν υψηλά ποσοστά διορισμένων με χαμηλή βαθμολογία στα μόρια Τύπου Α και ταυτόχρονα υψηλή βαθμολογία από την διαδικασία της Ψηφοφορίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Παπαχρήστου, Μ. (2009). Θέλει "αρετή" και "γνώση" η ηγεσία. *Διοικητική Ενημέρωση* (49), σσ. 103-110.

Σαϊτής, Χ. Α. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαϊτής, Χ. (2008). Σχολική Ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη. *Πρακτικά συνεδρίου: Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις-αποτελέσματα-προοπτικές* (σσ. 259-267). Βόλος: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ταταρίδης, Ι. (2016). *Διερεύνηση και κριτική θεώρηση του νομοθετικού πλαισίου για την επιλογή και τοποθέτηση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής. ΠΤΔΕ. Π.Μ.Σ. Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής, Αλεξανδρούπολη.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική Αξιολόγηση. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

### Νομοθεσία

Π.Δ.25/2002 (Φ.Ε.Κ. 20 Α'), «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών».

Ν.3848/2010 (Φ.Ε.Κ. 71 Α') «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» με την τροποποίηση του άρθρου 13 του Ν. 3854/2010 (ΦΕΚ 94 Α') και την τροποποίηση του άρθρου 24 του Ν. 4011/2011 (ΦΕΚ 179 Α').

Ν.4327/2015 (Φ.Ε.Κ. 50 Α') «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102 Α') «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

## Οδηγίες Μορφοποίησης Εργασιών

Γιώργος Παπαδόπουλος<sup>1</sup>, Κωνσταντίνα Παπαδοπούλου<sup>2</sup>

<sup>1</sup> PhD. ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου,  
Email:mpapad@hotmail.com

<sup>2</sup>Msc. Τμήματος Κοινωνικής και Εκπ/κής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου,  
Email:krapad@gmail.com

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κείμενο αυτό παρέχει τις οδηγίες μορφοποίησης των εργασιών που υποβάλλονται για δημοσίευση στο ηλεκτρονικό περιοδικό.

Οι εργασίες που θα γίνουν αποδεκτές θα πρέπει να περιλαμβάνουν μία περίληψη 100 - 150 λέξεων, που θα συνοδεύεται από μία λίστα με **πέντε, το πολύ**, λέξεις κλειδιά. Το κείμενο της περίληψης θα είναι και στα αγγλικά και πρέπει να έχει μέγεθος χαρακτήρων 12, γραμματοσειρά Times New Roman, πλάγια γραφή. Η φράση «ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:» θα αναγράφεται με μέγεθος χαρακτήρων 12, γραμματοσειρά Times New Roman, κεφαλαία, Bold και διάστημα πριν 12 στιγμών, ενώ οι λέξεις κλειδιά που ακολουθούν θα πρέπει να εμφανίζονται στην ίδια γραμμή (μέγεθος χαρακτήρων 12, γραμματοσειρά Times New Roman, πεζά, πλάγια γραφή).

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Φόρμα υποβολής, βιβλιογραφικές αναφορές, περιοδικό

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρακαλούνται οι συγγραφείς να ακολουθήσουν πιστά τις οδηγίες μορφοποίησης των άρθρων. Το αρχείο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως υπόδειγμα προκειμένου να διευκολυνθεί σημαντικά το έργο των συγγραφέων.

Το αρχείο που θα υποβληθεί θα πρέπει να έχει τη μορφή .doc (επεξεργαστής κειμένου Microsoft Word 2003 ή μεταγενέστερο). Σε όλο το κείμενο, χρησιμοποιούμενη γραμματοσειρά είναι η Times New Roman. Το μέγεθος της γραμματοσειράς του τίτλου είναι 16 στιγμές, έντονη γραφή, κεντραρισμένη με διάστημα 18 στ. «μετά». Ακολουθούν τα ονόματα των συγγραφέων με γραμματοσειρά 14 στιγμές, έντονα, κεντραρισμένα και διάστημα 12 στιγμές «μετά». Ακολουθούν η ιδιότητα και το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή χώρος εργασίας και στην επόμενη γραμμή το e-mail κάθε συγγραφέα (διαδοχικά για όλους τους συγγραφείς) με 12 στιγμές κανονικά, κεντραρισμένα. Στη συνέχεια ακολουθεί στοιχισμένη αριστερά η λέξη «ΠΕΡΙΛΗΨΗ» μεγέθους 12 στιγμών, κεφαλαία και έντονα (Bold) με διάστημα «πρίν» 12 στιγμές. Το κείμενο της περίληψης θα πρέπει να είναι γραμμένο με χαρακτήρες μεγέθους 12 στιγμών και πλάγια γραφή. Στη συνέχεια ακολουθεί στοιχισμένη αριστερά η φράση «ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:» με γραμματοσειρά 12 στιγμές, κεφαλαία και έντονη γραφή με διάστημα πριν 12 στ. Την φράση «ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:» ακολουθούν **πέντε** λέξεις κλειδιά, με χαρακτήρες μεγέθους 12 στιγμές, πεζά και πλάγια γραφή διαχωρισμένες με κόμμα, όπως φαίνεται πιο πάνω. **Πουθενά στο κείμενο δεν θα πρέπει να υπάρχουν κενές γραμμές.**

### ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Όλες οι εργασίες που θα υποβληθούν θα πρέπει να συνοδεύονται από το **συνοδευτικό δελτίο στοιχείων συγγραφέων**, ώστε να διευκολύνεται η διαδικασία κατηγοριοποίησης της θεματολογίας του άρθρου καθώς και η διαδικασία της κρίσης. Παρακαλούνται οι συγγραφείς να χρησιμοποιήσουν και να συμπληρώσουν την αντίστοιχη φόρμα, που περιλαμβάνει τα εξής:

- Τον τίτλο της εργασίας
- Το όνομα του/των συγγραφέα/ων
- Την ταχυδρομική και την ηλεκτρονική διεύθυνση του/των συγγραφέα/ων

- Τηλέφωνο επικοινωνίας
- Το είδος - μέγεθος του άρθρου

Μέσα στα όρια των σελίδων των εργασιών που θα υποβληθούν περιλαμβάνονται το πλήρες κείμενο με τα στοιχεία των συγγραφέων, η περίληψη, οι πίνακες, τα σχήματα, οι αναφορές κ.τ.λ.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει συνοπτικά το είδος της εργασίας και τον αντίστοιχο αριθμό σελίδων.

Κατηγορία Εργασίας	Αριθμός Σελίδων
Πλήρες άρθρο	6 - 10
Σύντομο άρθρο	4 - 6

**Πίνακας 1:** Οι τίτλοι των πινάκων πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 11 στιγμές, έντονη γραφή, στοίχιση στο κέντρο, διάστιχο μονό ενώ τα περιεχόμενα με Times New Roman 11 διάστιχο μονό. Στη λεξάντα η λέξη «Πίνακας» πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 10 στιγμές, έντονη, στοίχιση στο κέντρο ενώ η περιγραφή με την ίδια γραμματοσειρά όχι έντονη με διαστήματα 6 πριν και 6 μετά.

### ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΞΗ ΣΕΛΙΔΑΣ

Διαμορφώνετε τη σελίδα επιλέγοντας το Μέγεθος Χαρτιού A4 [210 X 297 mm]. Στη συνέχεια εφαρμόζετε τα ακόλουθα περιθώρια: τα διαστήματα να είναι 2,5 εκ. από όλες τις πλευρές

Στοίχιση: Πλήρης

Bullets: Κουκίδα απλή με εσοχές αριστερά 0,8, ειδική προεξοχή 0,6 και μονό διάστιχο

### ΤΙΤΛΟΙ ΕΝΟΤΗΤΩΝ - ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΩΝ

Ο τίτλος κάθε ενότητας θα είναι: Γραμματοσειρά Times New Roman, μέγεθος χαρακτήρων 12, κεφαλαία και έντονη γραφή, στοίχιση αριστερά, διάστιχο μονό, 12 στ. διάστημα «Πριν» και 0 στ. διάστημα «Μετά».

Οι ενότητες δεν πρέπει να είναι αριθμημένες.

Οι τίτλοι στις υποενότητες θα πρέπει να είναι: Γραμματοσειρά Times New Roman, μέγεθος χαρακτήρων 12, πεζά και έντονη γραφή, στοίχιση αριστερά, διάστιχο μονό και 6 στ. διάστημα «Πριν» και 0 στ. διάστημα «Μετά». Αποφύγετε τη χρήση τίτλων τρίτου επιπέδου. Αν αυτό είναι απολύτως απαραίτητο, οι τίτλοι αυτοί θα πρέπει να έχουν μέγεθος 10στ. έντονη γραφή, στοίχιση αριστερά, διάστιχο μονό και 6 στ. διάστημα «Πριν» και 0 στ. διάστημα «Μετά».

### ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ

Σε όλο το κείμενο των ενοτήτων θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν χαρκτήρες γραμματοσειράς Times New Roman, μεγέθους 12 στιγμών, μονό διάστιχο και πλήρη στοίχιση. Θα πρέπει να υπάρχει εσοχή παραγράφου 0,7 στ. στην πρώτη γραμμή κάθε νέας παραγράφου (ώστε να βελτιώνεται η εμφάνιση του κειμένου). Μην αφήνετε διάστημα ή κενές γραμμές μεταξύ των παραγράφων.

Για επιπλέον αρίθμηση κειμένου, η μορφή της αρίθμησης και των κουκκίδων μπορεί να αλλάξει κατά βούληση, π.χ. a), b), c) ή i), ii), iii) κλπ. Δεν θα πρέπει όμως να χρησιμοποιείτε αυτόματη αρίθμηση πουθενά στο κείμενο.

Προσοχή: δεν θα πρέπει να γίνεται κατάχρηση της έντονης και της πλάγιας ή της υπογραμμισμένης γραφής.

### ΕΞΙΣΩΣΕΙΣ

Οι μαθηματικές εξισώσεις που δεν είναι σε ίδια γραμμή με κείμενο πρέπει να γράφονται σε ξεχωριστή γραμμή, κεντραρισμένες και θα πρέπει να θεωρούνται ξεχωριστές παράγραφοι. Η αρίθμηση των εξισώσεων θα πρέπει να τοποθετείται στο δεξί περιθώριο σε έντονη γραφή.

$$ax^2+bx+c=C \quad (1)$$

## ΣΧΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΕΣ

Τα σχήματα και οι πίνακες θα πρέπει να εισάγονται στο κυρίως κείμενο, όσο το δυνατόν πλησιέστερα στο σημείο όπου γίνεται η αναφορά τους (όπως εμφανίζεται στο Σχήμα 1).



**Σχήμα 1:** Οι λεζάντες των σχημάτων πρέπει να είναι Times New Roman 10 στιγμές, στοίχιση στο κέντρο και η λέξη «Σχήμα» Times New Roman Bold με διάστημα 6 στ. πριν και 6 στ. μετά

Κάθε σχήμα ή πίνακας θα πρέπει να αριθμείται και να έχει ένα συνοπτικό τίτλο περιγραφής. Κάθε σχήμα ή πίνακας θα πρέπει να αναφέρεται στο σώμα του κειμένου. Ως πίνακας θεωρείται η παρουσίαση δεδομένων κειμένου σε μορφή στηλών και γραμμών. Ως σχήμα θεωρείται η παρουσίαση δεδομένων σε μορφή όπως γραφήματα, σχέδια ή εικόνες.

Τα σχήματα και οι πίνακες μπορούν, αν απαιτείται, να καταλάβουν ολόκληρο το πλάτος της περιοχής του κειμένου. Όλα τα σχήματα και οι πίνακες θα πρέπει να στοιχίζονται κεντρικά και σε ευθυγράμμιση με το κείμενο. Οι λεζάντες τοποθετούνται ακριβώς κάτω από τα σχήματα και τους πίνακες (χωρίς κενό). Ο Πίνακας 1 αποτελεί ένα παράδειγμα για τη μορφοποίηση πινάκων. Το πάχος της γραμμής του πίνακα να είναι 1/2 στιγμές.

Είναι πολύ σημαντικό οι πίνακες και τα σχήματα να μετακινηθούν εύκολα ή/και να αλλάξουν μέγεθος. Για το λόγο αυτό, μη χρησιμοποιείτε εκφράσεις όπως «παραπάνω» ή «παρακάτω», όταν αναφέρεστε σε πίνακες ή σχήματα στο κείμενο. Χρησιμοποιείστε εκφράσεις όπως «Στον Πίνακα 2 δίνεται...», «Στο Σχήμα 3 παρουσιάζεται ...» κ.λπ..

Τα σχήματα που δημιουργούνται με το σχεδιαστικό εργαλείο του Word θα πρέπει να είναι ομαδοποιημένα.

Η λεζάντα κάθε πίνακα και κάθε σχήματος θα πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 10 στιγμές, στοίχιση στο κέντρο, διάστιχο μονό. Το διάστημα της λεζάντας θα πρέπει να είναι: πριν 6 στιγμές και μετά 6 στιγμές. Οι λέξεις «Πίνακας» ή «Σχήμα» της λεζάντας θα πρέπει να είναι με γραμματοσειρά Times New Roman 10 στιγμές, έντονη.

Μεγάλη προσοχή πρέπει να δοθεί στην ποιότητα των σχημάτων. Να διασφαλιστεί το γεγονός ότι όλα τα σχήματα είναι σαφή, με καλή χρωματική αντίθεση. **Μην παραμορφώνετε** τις εικόνες που τοποθετείτε στο κείμενο. Διατηρήστε τις αναλογίες των διαστάσεών τους).

## ΚΕΦΑΛΙΔΕΣ, ΥΠΟΣΕΛΙΔΑ, ΑΡΙΘΜΟΙ ΣΕΛΙΔΩΝ

Κεφαλίδες, υποσέλιδα και αριθμοί σελίδων θα εισαχθούν από την Οργανωτική Επιτροπή, κατά την τελική επεξεργασία του κειμένου.

## ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται υποσημειώσεις ή τελικές σημειώσεις. Αν είναι απαραίτητη κάποια επεξήγηση, αυτή θα πρέπει να ενσωματώνεται στο σώμα του κειμένου.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Αν είναι απαραίτητη η χρήση παραρτήματος, θα πρέπει να τοποθετηθεί μετά την ενότητα «Αναφορές».

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

Στην ενότητα «Αναφορές», στο τέλος του άρθρου, θα πρέπει να υπάρχει η αλφαβητική λίστα όλων των αναφορών της εργασίας, σύμφωνα με το παρόν υπόδειγμα. Όλες οι βιβλιογραφικές αναφορές θα πρέπει να παρατίθενται με αλφαβητική σειρά πρώτα οι ελληνόγλωσσες και μετά οι ξενόγλωσσες. Αναγράψτε όλες τις αναφορές σας με αλφαβητική σειρά, σύμφωνα με το επώνυμο του πρώτου συγγραφέα.

Οι βιβλιογραφικές αναφορές θα πρέπει να είναι σύμφωνες με το APA style (American Psychological Association). Ενδεικτικά παραδείγματα αναφορών παρουσιάζονται στην τελευταία σελίδα του παρόντος υποδείγματος. Οι συγγραφείς θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι όλες οι αναφορές εμπεριέχονται στο βασικό πυρήνα του κειμένου και αντίστροφα, ότι η λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών είναι ολοκληρωμένη, συμπεριλαμβανομένων και των αριθμών σελίδων.

**Οι αναφορές επισημαίνονται ονομαστικά και όχι αριθμητικά.** Στο σώμα του κειμένου της εισήγησης θα πρέπει να αναφέρετε τις πηγές αναγράφοντας το κύριο όνομα του συγγραφέα και το έτος σε παρένθεση, πχ (Jonassen, 2000). Αν αναφέρετε δύο εργασίες του ίδιου συγγραφέα, ταυτόχρονα στο κείμενο, θα πρέπει να αναγράφετε και το έτος κάθε δημοσίευσης με χρονολογική σειρά σύμφωνα με το έτος δημοσίευσης. (Jonassen, 2000; 2003). Για την αναφορά εργασιών του ίδιου συγγραφέα που έχουν το ίδιο έτος δημοσίευσης, προσθέστε αλφαβητική αρίθμηση μετά την αναγραφή του έτους δημοσίευσης, πχ (Κυνηγός, 2002α; 2002β), (Glezou & Grigoriadou, 2010α; 2010β). Χρησιμοποιείστε τον ίδιο τρόπο αρίθμησης και στην αλφαβητική λίστα αναφορών στην ενότητα Αναφορές.

Αν αναφορά έχει δύο συγγραφείς θα πρέπει να αναφέρονται και οι δύο, τόσο στη λίστα αναφορών όσο και στην αναγραφή της στο σώμα του κειμένου, πχ (Γλέζου & Γρηγοριάδου, 2010). Αν μια αναφορά έχει τρεις ή περισσότερους συγγραφείς, θα πρέπει να αναγράφονται τα ονόματα όλων των συγγραφέων στην αλφαβητική λίστα αναφορών του άρθρου στην ενότητα «Αναφορές». Στην αναγραφή όμως της αναφοράς στο σώμα κειμένου χρησιμοποιείτε μόνο το όνομα του πρώτου συγγραφέα ακολουθούμενο από «κ.ά.» για αναφορές στα ελληνικά, πχ (Δαπόντες κ.ά., 2003; Φεσάκης κ.ά., 2010) ή «et al.» για αναφορές στα αγγλικά (Resnick et al., 2009).

Στις αναφορές σε πηγές από τον Παγκόσμιο Ιστό θα πρέπει να περιλαμβάνεται το έτος δημοσίευσης ή πρόσφατης ενημέρωσης, η ημερομηνία προσπέλασης, καθώς και η πλήρης ηλεκτρονική διεύθυνση του δικτυακού τόπου. Οι συγγραφείς θα πρέπει να ελέγχουν με προσοχή, ώστε να είναι ενεργός ο σύνδεσμος κάθε ηλεκτρονικής διεύθυνσης που αναγράφεται στη λίστα αναφορών.

Η γραμματοσειρά θα πρέπει να είναι 12στ., με μια ειδική προεξοχή κατά 0,7 εκ. μετά τη πρώτη σειρά και μονό διάστιχο. Η λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών θα πρέπει να είναι πλήρης και να περιέχει όλα τα στοιχεία κάθε αναφοράς, ονόματα συγγραφέων, χρονολογία, αριθμούς σελίδων και τόμων (για εργασίες σε περιοδικά, σε πρακτικά και σε κεφάλαια βιβλίων), εκδότες πρακτικών, εκδοτικό οίκο και πόλη έκδοσης (για βιβλία και τόμους).

Οι συγγραφείς θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι όλες οι αναφορές εμπεριέχονται στο βασικό πυρήνα του κειμένου και αντίστροφα, ότι η λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών είναι ολοκληρωμένη, συμπεριλαμβανομένων και των αριθμών σελίδων.

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

#### **Ελληνόγλωσση**

Δαπόντες, Ν., Ιωάννου, Σ., Μαστρογιάννης, Ι., Τζιμόπουλος, Ν., Τσοβόλας, Σ. & Αλπιάς, Α. (2003). *Ο δάσκαλος δημιουργός, Προτάσεις για διδακτική αξιοποίηση του MicroWorlds Pro στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κυνηγός, Χ. (2002) (β). Η δευτερογενής ανάπτυξη λογισμικού ως μέθοδος καλλιέργειας αναστοχασμού στην κατάρτιση επιμορφωτών. Στο Δημητρακοπούλου Α. (επιμ.) *Πρακτικά 3<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Ρόδος.

Φεσάκης, Γ., Καράκιζα, Τσ., Γουλή, Ε., Γλέζου Κ., Γόγουλου, Α. (2010). Εφαρμογές του SCRATCH στη διδασκαλία της Πληροφορικής. Στο Γρηγοριάδου, Μ. (Επιμ.) *Πρακτικά 5<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής*, Αθήνα.

#### **Ξενόγλωσση**

Glezou, K. & Grigoriadou M., (2010) (a). Engaging Students of Senior High School in Simulation Development. *INFORMATICS IN EDUCATION*, 2010, Vol. 9, No. 1, pp. 37-62.

Glezou, K. & Grigoriadou M., (2010) (b). Teacher Training in Logo Programming by using Preconstructed Reusable Microworlds. *The International Journal of Learning*, Volume 17, Issue 1, pp.347-364.

## Λογοκλοπή

Πως βάζουμε παραπομπές;

Όταν χρησιμοποιούμε το υλικό μιας πηγής πληροφόρησης, τότε βάζουμε παραπομπή μέσα στο κείμενο και δίνουμε όλες τις πληροφορίες της πηγής στη βιβλιογραφική λίστα στο τέλος της εργασίας μας.

Υπάρχουν πολλά καθιερωμένα βιβλιογραφικά πρότυπα (π.χ. APA, MLA, Chicago Harvard, κτλ), για τους κανόνες των οποίων μπορούμε να συμβουλευτούμε τους επίσημους δικτυακούς τόπους ή κάποιο σχετικό βιβλίο που θα βρούμε στη βιβλιοθήκη μας. Πάντα συμβουλευόμαστε τον καθηγητή μας για το πρότυπο βιβλιογραφίας που πρέπει να ακολουθήσουμε.

### Προγράμματα διαχείρισης βιβλιογραφικών αναφορών

Τα προγράμματα αυτά επιτρέπουν να:

- δημιουργήσουμε μία προσωπική βάση με βιβλιογραφικές αναφορές
- μορφοποιήσουμε τις παραπομπές και τη βιβλιογραφία αυτόματα σε όποιο πρότυπο επιθυμούμε



Υπάρχουν πολλά ελεύθερα προγράμματα για τη διαχείριση βιβλιογραφικών αναφορών.

Η Βιβλιοθήκη ΑΠΘ προτείνει το Mendeley προσφέροντας σεμινάρια εκμάθησης στη χρήση του.

Δείτε το πρόγραμμα σεμιναρίων στην ιστοσελίδα: [www.lib.auth.gr/el/σεμινάρια](http://www.lib.auth.gr/el/σεμινάρια)

Ανίχνευση πιθανής λογοκλοπής με το λογισμικό Turnitin



Η Βιβλιοθήκη ΑΠΘ διαθέτει συνδρομή στο λογισμικό Turnitin. Κατατίθενται για έλεγχο εργασίες μέσω του [elearning.auth.gr](http://elearning.auth.gr) και μέσω web εφαρμογής στην οποία έχουν πρόσβαση μόνο μέλη του διδακτικού προσωπικού ΑΠΘ. Τα κείμενα αντιπαραβάλλονται με προηγούμενες εργασίες στη βάση του Turnitin, με κείμενα από το ΙΚΕΕ, με το διαδίκτυο και με ξενόγλωσσα επιστημονικά άρθρα.



Μαθ@ίνω για τη λογοκλοπή

<http://www.lib.auth.gr>

Λογοκλοπή  
Ακαδημαϊκή  
ακεραιότητα  
Αναφορές Πλαγιαρισμός  
Βιβλιογραφία  
Mendeley