

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 78

Μάρτιος 2022

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 78

Πάτρα, Μάρτιος 2022

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 69, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2610993855, 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Καρβέλη Ευγενία, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στις Κλασικές Σπουδές
Λουκοπούλου Αγγελική, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΑΠ στις επιστήμες της αγωγής

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg
Μήτσης Ναπολέον, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México
Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου
Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Αναπληρωτές καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κεδράκα Κατερίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ευδόπουλος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μουσένα Ελένη, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νεράντζης Λαμινός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Η σημασία της κουλτούρας στις σχολικές μονάδες της Α/θμιας Εκπαίδευσης	7
<i>Τσιώνη Ειρήνη</i>	
Η επίδραση της ενδυναμωτικής σχολικής ηγεσίας στην οργανωσιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	21
<i>Καραγιάννη Ελένη</i>	
Εκπαίδευση και Επιχειρηματικότητα - Απόψεις των καθηγητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	37
<i>Παπαγιάννης Γεώργιος</i>	
Θρησκευτική Ετερότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ελλάδας – Κύπρου	55
<i>Κτιστάκης Δημήτριος</i>	

Τσιώνη Ειρήνη

Η σημασία της κουλτούρας στις σχολικές μονάδες της Α/θμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μία αυξανόμενη αναγνώριση της έννοιας της κουλτούρας ως ο βασικός άξονας για την ομαλοποίηση των προβλημάτων που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σχολικές μονάδες της Α/θμιας Εκπαίδευσης, αλλά και ως η κινητήριος δύναμη μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητάς τους. Η σπουδαιότητα της κουλτούρας γίνεται αντιληπτή, όχι μόνο μέσω της ύπαρξης της αποτελεσματικότητας, αλλά και μέσω των παραγόντων που συντελούν σε αυτή, όπως η εκπαιδευτική ηγεσία, η έμφαση στο θετικό σχολικό κλίμα, οι υψηλές προσδοκίες, κτλ. Με άλλα λόγια, τα σχολεία με υγιείς και ισχυρές κουλτούρες, χαρακτηρίζονται από ομοφωνία, υιοθέτηση ενός κοινού συστήματος συμπεριφορών και αξιών, το αίσθημα της αφοσίωσης και την ευθύνη των κοινών επιδιώξεων.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική κουλτούρα, σχολική αποτελεσματικότητα, σημασία κουλτούρας, όραμα

The importance of culture in the schools of Primary Education.

Abstract

In recent years, there has been a growing recognition of the concept of culture as the main axis for the normalization of the problems that the schools of Primary Education are called to face, but also as the driving force for maximizing their effectiveness. The importance of culture is realized, not only through the existence of effectiveness, but also through the factors that contribute to it, such as educational leadership, the emphasis on a positive school climate, high expectations, etc. In other words, schools with healthy and strong cultures are characterized by unanimity, the adoption of a common system of attitudes and values, a sense of commitment and responsibility for common aspirations.

Keywords: school culture, school effectiveness, culture's significance, vision

1. Εισαγωγή

Σε ένα ρευστό, ταχέως μεταβαλλόμενο περιβάλλον, το οποίο μετασηματίζει συνεχώς τις ταυτότητες, τις συμπεριφορές και τα συστήματα αξιών, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη, όχι μόνο της διατήρησης μίας συνεκτικής κουλτούρας στους σχολικούς οργανισμούς της Α/θμιας Εκπαίδευσης, αλλά και ο συνεχής αναστοχασμός του περιεχομένου της, ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα σε κάθε σχολικό οργανισμό. Αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας είναι η σημασία της κουλτούρας στα σχολεία της Α/θμιας Εκπαίδευσης, καθώς μέσα από αυτά τίθενται τα θεμέλια του διαλόγου μεταξύ του σχολείου και των δεδομένων της κοινωνίας, ενώ μέσω της κουλτούρας αναζητούνται οι προοπτικές και εντοπίζεται το περιεχόμενο εκείνο, το οποίο θα βοηθήσει τα παιδιά να δομήσουν πρότυπα συμπεριφοράς και να καλλιεργήσουν το αίσθημα της ανάπτυξης αφοσίωσης. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα εργασία καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: Τι είναι η σχολική κουλτούρα; Ποια είναι τα επίπεδά της; Ποιους αφορά και από ποιους εξαρτάται; και, κυρίως, Ποια είναι η σημασία της στις σχολικές μονάδες της Α/θμιας Εκπαίδευσης;

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, σε πρώτο στάδιο γίνεται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων κουλτούρα και σχολική κουλτούρα. Στη συνέχεια, οριοθετούνται τα στοιχεία της σχολικής κουλτούρας (σύμβολα και αναπαραστάσεις, τύποι, επίπεδα), ενώ, έπειτα, μελετάται ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται στις σχολικές μονάδες. Στη συνέχεια, μελετάται αναλυτικά η σημασία της σχολικής κουλτούρας, αλλά και η σχέση της με τη σχολική αποτελεσμαμάτων. Τέλος, με τη μορφή συμπερασμάτων γίνεται μία σύνοψη των παρατηρήσεων που προέκυψαν από την εργασία.

2. Σκοπός εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία των παραγόντων, των στοιχείων και των τρόπων με τους οποίους διαμορφώνεται η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αναδεικνύουν τη σημασία της. Με άλλα λόγια, καθώς η κουλτούρα αφορά στα μέλη της σχολικής μονάδας και χαρακτηρίζεται από πολλά επίπεδα, είναι σημαντικό να διερευνάται η σημασία της στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και η σπουδαιότητά της αναφορικά με τα υλικά και άυλα εργαλεία που προσφέρει για την αποτελεσματική προσέγγιση του οράματός τους.

3. Αποσαφήνιση όρων

3.1. Κουλτούρα

Η έννοια της κουλτούρας είναι πολυδιάστατη και ο προσδιορισμός της είναι μία ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία, κυρίως διότι η ίδια θεωρείται συνώνυμη άλλων εννοιών, και, κυρίως, του κλίματος. Ωστόσο, οι δύο έννοιες έχουν διαφορετικές καταβολές, με τη μελέτη του όρου «κλίμα» να εδράζεται στους τομείς της βιομηχανικής και της κοινωνικής ψυχολογίας, ενώ με τη μελέτη του όρου «κουλτούρα» να μελετάται από τομείς, όπως η κοινωνιολογία και η ανθρωπολογία¹. Επίσης, υπάρχει και η άποψη πως, ενώ η κουλτούρα είναι βαθύτερη ως έννοια και μπορεί να λάβει διάφορες διαστάσεις, ενώ το κλίμα είναι πιο εύκολο να μετρηθεί και να εντοπιστεί σε μέσω των επιφανειακών και εξωτερικών χαρακτηριστικών². Πιο συγκεκριμένα, στην έννοια της κουλτούρας, υπό το πρίσμα της σχολικής μονάδας, μπορούν να εντοπιστούν δύο επίπεδα: α. το εξωτερικό, το οποίο είναι άμεσα διακριτό και συμπεριλαμβάνει τον εξοπλισμό, τις υλικοτεχνικές υποδομές, τις παροχές του χώρου, κτλ.³ και β. τον εσωτερικό πυρήνα αναφοράς, ο οποίος σχετίζεται με τους απώτερους στόχους της σχολικής μονάδας και συμπεριλαμβάνει τους κανόνες, τα συναισθήματα, το κοινό αίσθημα, τις ανθρώπινες σχέσεις, κτλ.⁴

3.2. Σχολική κουλτούρα

Ένας ορισμός, ο οποίος έχει ιδιαίτερη σημασία ακόμα και σήμερα για την οριοθέτηση της κουλτούρας σε έναν οργανισμό είναι αυτός του Schein (1985)⁵,

1 Lewis, J., Asberry, J., DeJarnett, G., & King, G. (2016). The Best Practices for Shaping School Culture for Instructional Leaders. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 3, 57-63.

2 Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 1, 71-89.

3 Clayton, M. & Forton, M. (2001). *Classroom Spaces That Work*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.

4 Ταρατόρη –Τσαλκατίδου, Ε. (2011). *Σχολική αξιολόγηση: Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

5 Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

κατά τον οποίο η κουλτούρα αποτελεί ένα πρότυπο βασικών παραδοχών, το οποίο υιοθετεί και αναπτύσσεται εντός μίας συγκεκριμένης ομάδας, θεωρείται έγκυρο υπό το πρίσμα της αποτελεσματικής αντιμετώπισης προβλημάτων και υποστηρίζεται από τα μέλη της ομάδας ως ο ενδεικτικός τρόπος σκέψης και αντίληψης, αναφορικά με τα συγκεκριμένα προβλήματα. Συνεπώς, βάσει της συγκεκριμένης θέσης, η κουλτούρα δεν είναι απλά ένα σύστημα αξιών, προτύπων και πεποιθήσεων, αλλά συμπεριλαμβάνει και τη διάσταση των ανθρωπίνων σχέσεων, λαμβάνοντας το ρόλο του ορθού τρόπου σκέψης. Με άλλα λόγια, η κουλτούρα συνυφαίνει τα πρότυπα (τις αξίες και αντίστοιχα τις προκαταλήψεις), με τις υιοθετημένες πεποιθήσεις και τις βαθύτερες παραδοχές των ατόμων του οργανισμού⁶. Ωστόσο, το πρότυπο βασικών παραδοχών του Schein έχει εμπλουτιστεί από τη σύγχρονη βιβλιογραφία, καθώς εκτός από ένα σύστημα αξιών, παραδοχών και προτύπων, θεωρείται και ως το σύστημα των πολιτιστικών αγαθών, που είναι κοινά αποδεκτά από τα μέλη του σχολικού συγκείμενου και επηρεάζουν τη σχολική λειτουργία⁷, αλλά και ως η ιδεολογία που χαρακτηρίζει έναν οργανισμό και τον διαφοροποιεί από άλλους, η ιδεολογία, δηλαδή, του κοινού προσανατολισμού⁸.

4. Οριοθέτηση στοιχείων σχολικής κουλτούρας

4.1. Σύμβολα και αναπαραστάσεις της σχολικής κουλτούρας

Η έννοια της κουλτούρας αποτελεί έναν κοινό κώδικα άτυπης επικοινωνίας μέσα από σύμβολα και αναπαραστάσεις, τα οποία τη συνδιαμορφώνουν, τη χαρακτηρίζουν και την οριοθετούν. Ένα στοιχείο της σχολικής κουλτούρας μπορεί να θεωρηθεί η αφήγηση και η γνώση μιας ιστορίας, η οποία δεν σχετίζεται πάντα και απαραίτητα με πραγματικά γεγονότα, αλλά και με στοιχεία που έχουν προκύψει από τη φαντασία. Αντίστοιχα, ένα χαρακτηριστικό στοιχείο στο πεδίο της σχολικής κουλτούρας αποτελούν και οι μύθοι, οι οποίοι ναι μεν εκφράζονται μέσα από πεποιθήσεις, αλλά δεν θεμελιώνονται στην πραγματικότητα. Μία ακόμα περίπτωση είναι και οι θρύλοι, οι οποίοι εδράζονται στη σφαίρα της φαντασίας και εμπλουτίζονται διαρκώς από στοιχεία μυθοπλασίας. Ακόμα, η κουλτούρα μπορεί να ενισχύεται και να μεταδίδεται μέσα από γνωμικά, ρητά, κτλ. Τέλος, κύριο χαρακτηριστικό της κουλτούρας είναι οι εθιμοτυπίες, οι οποίες σχετίζονται με τις καθημερινές διαδικασίες και τη συνδιαμόρφωση συμβόλων, γεγονότων που οδηγεί και στη δημιουργία του κοινού αισθήματος⁹.

6 Day, S. (2003). Στο: Α. Βακάκη (Μτφ.) *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της ΔιαΒίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω

7 Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44, 6-35.

8 (Miskel, 2008).

9 Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2013). *Educational Administration: Theory, research and practice* (9th Ed.). New York: McGraw-Hill.

4.2. Τύποι σχολικής κουλτούρας

Σε κάθε σχολική μονάδα εντοπίζονται ένας ή περισσότεροι διαφορετικοί τύποι κουλτούρας, καθώς εντός τους εντοπίζονται τα διαρκώς μεταβαλλόμενα συστήματα αξιών, στάσεων, προτύπων, αντιλήψεων και τρόπων σκέψης, λόγω της ύπαρξης πολλών διαφορετικών υποομάδων (π.χ. καθηγητες-μαθητές). Όμως, όλοι αυτοί οι τύποι, συγκλίνουν σε μία γενική κουλτούρα, της οποίας η ισχύς είναι ανάλογη του βαθμού συνοχής από τις διαφορετικές κουλτούρες που συνυπάρχουν. Στόχος της συνοχής και της συνεκτικότητας στους διαφορετικούς τύπους κουλτούρας είναι ο συνολικός καθορισμός των ατομικών και των ομαδικών μαθησιακών στόχων, αλλά και η ενίσχυση των κινήτρων, ώστε να επενδύουν όλα τα μέλη του σχολικού συγκείμενου στη μάθηση.

Στην κατηγοριοποίηση των διαφορετικών τύπων κουλτούρας σε έναν οργανισμό ο Cameron και οι συνεργάτες του (2011)¹⁰, διαμορφώνουν το μοντέλο των ανταγωνιστικών αξιών, κατά το οποίο εντοπίζονται τέσσερις τύποι κουλτούρας, οι οποίοι ανταποκρίνονται σε τέσσερις τύπους οργανισμών. Ο πρώτος τύπος που παρουσίασαν είναι αυτός της ιεραρχικής κουλτούρας, η οποία αντιπροσωπεύει τα στοιχεία του ελέγχου, της σταθερότητας, της αρμονίας και της προβλεψιμότητας. Ο οργανισμός που υιοθετεί αυτόν τον τύπο κουλτούρας τείνει να λειτουργεί σύμφωνα με τα πρότυπα γραφειοκρατίας και εσωτερικού ελέγχου, με απώτερο στόχο την επίτευξη της αποτελεσματικής του λειτουργίας. Ο δεύτερος τύπος είναι αυτός της κουλτούρας της αγοράς, ο οποίος ανταποκρίνεται στις ανάγκες της διαφοροποίησης, της σταθερότητας, του ελέγχου και της διαρκούς προσπάθειας προσαρμογής του οργανισμού στις αλλαγές που επιτελούνται στο περιβάλλον του, ώστε να καταφέρει να επιβιώσει σε συνθήκες ανταγωνισμού και να επιτύχει τους στόχους του. Ένας τρίτος τύπος είναι αυτός της κουλτούρας της ομάδας, ο οποίος διακατέχεται από τις αξίες της συμμετοχικότητας, της αφοσίωσης, της συνεργασίας και της συνοχής με στόχο τη διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων υπό το πρίσμα της αμοιβαιότητας. Ο τέταρτος τύπος κουλτούρας που ανέπτυξαν είναι η κουλτούρα των συνθηκών, η οποία ανταποκρίνεται στην τάση του οργανισμού να στοχεύει στην καινοτομία, το ρίσκο, τη δημιουργικότητα και τη διάκριση.

4.3. Επίπεδα σχολικής κουλτούρας

Σε μία ευρύτερη κατηγοριοποίηση της σχολικής κουλτούρας, εντοπίζονται τρία βασικά επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τα ορατά εξωτερικά χαρακτηριστικά του οργανισμού, καθώς και τα πρότυπα συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν τις διαφορετικές πλευρές της λειτουργίας και της ζωής του. Με

10 Cameron, Kim S., and Quinn, Robert E. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*, Jossey-Bass, A Wiley Imprint. San Francisco, CA.

άλλα λόγια, είναι οι ανεπίσημες προσδοκίες που εκφράζονται από τις διαδικασίες και τις δομές του οργανισμού και εντάσσονται στο επιφανειακό του επίπεδο. Παραδείγματα στοιχείων του πρώτου επιπέδου μπορεί να είναι ο εξοπλισμός, οι κανόνες ενδυμασίας, η αρχιτεκτονική του σχολείου, κτλ.¹¹, τα οποία συναποτελούν την υλική οπτική και αισθητική ταυτότητα του οργανισμού¹². Στο δεύτερο επίπεδο, αναφέρονται τα άυλα στοιχεία του οργανισμού, τα οποία αιτιολογούν τις συμπεριφορές του πρώτου επιπέδου. Αναλυτικά, στο δεύτερο επίπεδο εντάσσονται όλες οι κοινές αξίες, οι στόχοι και οι επιθυμίες των μελών της σχολικής μονάδας, βάσει των οποίων διαμορφώνεται ένα κοινό επιθυμητό αποτέλεσμα, το οποίο μεταφράζεται σε νόρμες συμπεριφοράς. Τέλος, το τρίτο επίπεδο, αναφέρεται στη σφαίρα των ασυνείδητων και αφηρημένων αντιλήψεων, σκέψεων, συναισθημάτων και πεποιθήσεων των μελών του σχολικού συγκείμενου, οι οποίες σχετίζονται, με τις ανθρώπινες σχέσεις, τον τρόπο που διαμορφώνεται η σχολική κουλτούρα, αλλά και αυτό που εν τέλει εκπροσωπεί¹³.

5. Διαμόρφωση κουλτούρας στις σχολικές μονάδες

Η κουλτούρα επιτυγχάνεται, ενδυναμώνεται και αποκτά υπόσταση μόνο μέσω της συνολικής προσπάθειας και συνεργασίας όλων των μελών ενός σχολείου, ενώ εξαρτάται από την επίγνωση της ευθύνης των διαφόρων ρόλων τους (εκπαιδευτικός, διευθυντής, γονείς) ως προς αυτή, αλλά και την υποστήριξη από τους ίδιους σχετικά με τη διαμόρφωση μιας ισχυρής κουλτούρας με σταθερές συμπεριφορές και στάσεις. Με άλλα λόγια, όσο πιο ισχυρή είναι η επίγνωση και η υιοθέτηση του κεντρικού πυρήνα αξιών, τόσο μεγαλύτερη είναι η αφοσίωση των μελών και τόσο περισσότερο ισχυροποιείται η σχολική κουλτούρα. Ως εκ τούτου, προκύπτει ότι η κουλτούρα βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τη διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού, αλλά με τις σχέσεις και την επικοινωνία που αναπτύσσονται εντός του. Για να ενδυναμωθεί, λοιπόν, η κουλτούρα είναι πολύ σημαντικό να διαμορφώνονται σταθερές στάσεις και συμπεριφορές, ώστε να υποστηρίζεται η θέληση για συνεκτικότητα και επιτυχή λειτουργία του οργανισμού¹⁴. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η σημασία των κύριων ρόλων για τη διαμόρφωση της κουλτούρας σε έναν σχολικό οργανισμό, ώστε να επισημανθεί η αλληλοεξάρτησή τους στη διαμόρφωση μιας ισχυρής κουλτούρας.

11 Ράπτη και Βιτσιλάκη 2007

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

13 Galván, A., Spatzier, A., & Juvonen, J. (2011). Perceived norms and social values to capture school culture in elementary and middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 346-353.

14 Κυθραιώτης, Α. (2005). Η κουλτούρα των οργανισμών και η περίπτωση των σχολείων. *Δελτίο του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 17, 14-18.

5.1. Ο ρόλος του διευθυντή

Στο παρόν σύστημα των σχολικών μονάδων Α/θμιας Εκπαίδευσης, το άτομο που προΐσταται της λειτουργίας του είναι ο διευθυντής, ο οποίος μέσα από τον ηγετικό ρόλο που λαμβάνει, νοείται ως βασική παράμετρος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αυτό σημαίνει πως είναι θεμελιώδης και ο ρόλος του για τη διαμόρφωση μίας κουλτούρας αποτελεσματικότητας, μέσα από τη διαμόρφωση των κοινών, αξιών, προτύπων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών. Ωστόσο, αυτή δεν είναι μία γραμμική διαδικασία, αλλά μία δυναμική προσπάθεια προαγωγής των θετικών προτύπων. Για παράδειγμα, ο ρόλος του διευθυντή αναφορικά με την υιοθέτηση μιας αποτελεσματικής σχολικής κουλτούρας είναι η ώθηση των εκπαιδευτικών για συνεργασία και ομαδική εξέλιξη, η προαγωγή της επιμόρφωσής τους, η στήριξή τους, η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, κ.ά. Αυτά τα παραδείγματα αποτελούν στοιχεία ενός ευρύτερου οράματος και συστήματος εργασίας, στο οποίο, να μην ηγείται ο διευθυντής, αλλά εμπλέκονται όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού μέσα από τις κατανεμημένες ευθύνες, οι οποίες προσανατολίζουν τη σχολική κουλτούρα στην αποτελεσματικότητα. Με άλλα λόγια, προκειμένου ο διευθυντής να δημιουργήσει ένα θετικό και εποικοδομητικό κλίμα, αναλαμβάνει τις απαραίτητες ευθύνες και κατανέμει τις απαραίτητες εξουσίες, μέσα από δραστηριότητες και ρόλους, ώστε να προασπίσει και να ενθαρρύνει μία δυναμική στοχοθεσία¹⁵. Ως εκ τούτου, ρόλος του διευθυντή είναι να συντονίζει όλα τα επίπεδα της κουλτούρας του σχολείου και να τα καθοδηγεί μέσω της κοινής συνεμπλοκής προς το όφελος της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου¹⁶.

5.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Στις σχολικές μονάδες της Α/θμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας ο ρόλος του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με το ρόλο του διευθυντή, υπό την έννοια διαμόρφωσης μίας κοινής κουλτούρας. Με άλλα λόγια, ο διευθυντής είναι να μην υποστηρικτής των υλικών και των άυλων δράσεων, αλλά χρειάζεται τη στήριξη και την αμφίδρομη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να γεφυρωθεί μία ουσιαστική σχέση στήριξης του κοινού οράματος¹⁷. Αυτό συνεπάγεται πως, η κύρια συμβολή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου είναι ότι αποτελούν τους κύριους υποστηρικτές της

15 Bipath, K. (2012). Exploring the role of the principal in creating a functional school culture. *UPSspace Institutional Repository*, 1-7.

16 Ταρατόρη-Τσαγκατίδου, Ε. (2011). *Σχολική αξιολόγηση: Αξιολόγηση σχολικής μονάδας*, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

17 Waldron, N.L., & McLeskey, J. (2010) Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74.

εντός και εκτός της τάξης, αλλά και τους κύριους κοινωνούς των αξιών και των πιστεύω του κοινού οράματος στους μαθητές¹⁸. Επίσης, καθώς η μετάδοση του οράματος γίνεται σταδιακά, ο εκπαιδευτικός, μέσα από την ενίσχυση της ενεργητικότητας, της ζωικότητας και των κινήτρων του από τον διευθυντή, βοηθά στην διατήρηση εκείνων των πεποιθήσεων, πρακτικών και ιδεών που έχουν αποδειχθεί ως αποτελεσματικές. Συνεπώς, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής κουλτούρας δεν είναι η εστίαση στις εκπαιδευτικές τους δεξιότητες, αλλά σε αυτές που αφορούν τις αξίες συνεργασίας και συλλογικότητας ως προς τη διαμόρφωση των ανθρωπίνων σχέσεων¹⁹.

5.3. Ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων

Στα πλαίσια ανάδειξης της σημασίας μίας κοινής κουλτούρας θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ο ρόλος των γονέων και των κηδεμόνων στη συνδιαμόρφωση και το μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας, ο οποίος, μάλιστα, κατοχυρώνεται και θεσμικά²⁰. Πιο συγκεκριμένα, παρά το γεγονός ότι παρατηρείται μία τάση αποχής των γονέων από τη σχολική πραγματικότητα, η παρουσία τους μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων μπορεί να ενισχύσει την κοινή δράση, την αφοσίωση, καθώς και την εστίαση της προσοχής στις πραγματικές ανάγκες της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, παρά το γεγονός ότι ο ρόλος του είναι κυρίως βοηθητικός και συμβουλευτικός ως προς τη συνδιαμόρφωση ενός κοινού οράματος²¹, μπορεί μέσα από μία σειρά δράσεων να κινητοποιήσει μία σειρά επιλογών και στάσεων που θα βοηθήσουν στην ισχυροποίηση της σχολικής κουλτούρας και στην μεγιστοποίηση της συλλογικής δράσης για τη σχολική αποτελεσματικότητα.

5.4. Αλλαγή και μετασχηματισμός κουλτούρας στις σχολικές μονάδες

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η σχολική μονάδα είναι ένα ανοιχτό σύστημα διαρκών αλληλεπιδράσεων, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή και το μετασχηματισμό της κουλτούρας ανάλογα με τους εκάστοτε στόχους

18 Hongboontri, C., & Keawkhong, N. (2014). School culture : teachers' beliefs, behaviours, and instructional practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5), 66–88.

19 Inandi, Y., & Giliç, F. (2016). Relationship of Teachers' Readiness for Change with Their Participation in Decision Making and School Culture. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 823-833.

20 ΦΕΚ 136/Α/23-6-1998, Νόμος 2621/1998: Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις.

Στο άρθρο 2 του νόμου 2621/1998 αναφέρεται ότι «Η συμμετοχή εκπροσώπων των γονέων των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στα συλλογικά όργανα του παρόντος νόμου προϋποθέτει τη συγκρότηση και λειτουργία συλλόγων γονέων ως σωματείων, σύμφωνα με τις διατάξεις των επόμενων παραγράφων και του Αστικού Κώδικα».

21 Carnie, F. (2013). Developing Relationships between Parents and Schools. *Forum for Comprehensive Education*, 55(3), 501-506.

της. Οι αλλαγές που συντελούνται έχουν συνήθως ως στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας, τόσο σε επίπεδο δομών, όσο και σε επίπεδο προτύπων συμπεριφοράς. Η αλλαγή των δομών δεν έχει πάντα ως αποτέλεσμα την αλλαγή της κουλτούρας, καθώς Με άλλα λόγια, η αναγκαιότητα της αλλαγής δεν επισφραγίζει και το ότι η ίδια μπορεί να γίνει εύκολα και γρήγορα, καθώς προϋποθέτει την αμέριστη συμβολή όλων των μελών του σχολείου και την καταβολή της συστηματικής τους προσπάθειας. Συνεπώς, οι έννοιες της αλλαγής και της κουλτούρας συγκλίνουν στην έννοια της συστηματικής αναδόμησης.

Ενώ η αλλαγή αποτελεί μία ανάγκη, ο μετασχηματισμός της κουλτούρας έρχεται ως αποτέλεσμα της προσαρμογής της υπάρχουσας κουλτούρας σε νέες συνθήκες, οι οποίες διαμορφώνονται από τις υποκατηγορίες της ατομικής κουλτούρας, ώστε να συντεθεί μία νέα κουλτούρα συνεργασίας. Με άλλα λόγια, ο μετασχηματισμός περιγράφει το ενδιάμεσο στάδιο σε μία πορεία αυθόρμητη και εθελοντική, η οποία προσανατολίζεται στην αποτελεσματικότητα και τη συνολική ανάπτυξη του σχολείου²². Ωστόσο, για να είναι εφικτός πρέπει να πραγματοποιείται μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, όπου όλα τα μέλη θα νιώθουν ότι εξυπηρετούνται τα ενδιαφέροντά τους. Για παράδειγμα, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, είναι απαραίτητο οι ίδιοι να συνεργάζονται, να μοιράζονται την επιστημονική τους γνώση, να συνεργάζονται σε πρακτικά ζητήματα, κτλ. Συνεπώς, ο μετασχηματισμός εδράζεται στην έννοια της συνεργατικής κουλτούρας.

6. Σημασία της κουλτούρας στις σχολικές μονάδες

Η σημασία της κουλτούρας σε οποιονδήποτε οργανισμό και ιδιαίτερα στις σχολικές μονάδες της Α/θμιας Εκπαίδευσης, αναδεικνύεται όλο και περισσότερο σε ένα πλαίσιο διαρκών μεταβολών στις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις νόρμες συμπεριφοράς, οι οποίες πρέπει να εντάσσονται σε ένα πλαίσιο συμβιβασμού, συνεργασίας και αποδοτικότητας²³. Η αξία της κουλτούρας προκύπτει από τα ίδια της χαρακτηριστικά αναφορικά με τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Αναλυτικά, η ύπαρξη της κουλτούρας σε έναν οργανισμό ασκεί πολυεπίπεδη θετική επίδραση σε έναν οργανισμό. Αρχικά, προάγει την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα του συνολικού οργανισμού. Επίσης, ενισχύει τις δραστηριότητες συνεργασίας και συναδελφικότητας, αλλά και την παραγωγή του γόνιμου διαλόγου. Επιπλέον, λειτουργεί υποστηρικτικά σε όλες τις προσπάθειες βελτιωτικής αλλαγής του σχολικού οργανισμού. Ακόμα, μέσω της κουλτούρας δημιουργούνται τα συναισθήματα ταύτισης και του ανήκειν στη σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα να υποστηρίζονται με μεγαλύτερη θέληση και οι στόχοι της.

22 Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2013). *Culture re-boot: Reinventing school culture to improve student outcomes*. Canada: Corwin Press.

23 Quin, J. L., Deris, A. R., Bischoff, G., & Johnson, J. T. (2015). The correlation between leadership, culture, and student achievement. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(2), 55.

Ακόμα, η κουλτούρα συμβάλλει στη συνολική σύνθεση της σχολικής πραγματικότητας, τόσο σε υλικό, όσο και σε άυλο επίπεδο (από το οποίο πηγάζει και το υλικό). Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργία μίας συγκεκριμένης ατμόσφαιρας, αποτελεί και το διακριτό χαρακτηριστικό της διαφοροποίησης της σχολικής μονάδας, το αποτύπωμα του έργου της και τον αντικατοπτρισμό των προτύπων αξιών και συμπεριφοράς των μελών της. Αυτό συμβαίνει κυρίως λόγω της ανάπτυξης του αισθήματος του κοινού προσανατολισμού, ο οποίος διατηρεί ενωμένο τον οργανισμό και του προσδίδει τη μοναδική του ταυτότητα²⁴. Με άλλα λόγια, μέσω της κουλτούρας δίνεται η δυνατότητα διαφοροποίησης και εξατομίκευσης με τρόπο ευέλικτο στις ανάγκες του εκάστοτε οργανισμού. Με άλλα λόγια, παρά την κοινή γραμμή που δίνεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, το κάθε σχολείο έχει την ελευθερία να υιοθετεί τα δικά του συστήματα προτύπων, αξιών και συμπεριφορών, καθώς κάθε σχολείο συναποτελείται από διαφορετικά μέλη με διαφορετικές ανάγκες. Ως αποτέλεσμα, δημιουργείται στο σχολικό οργανισμό το αίσθημα της ταυτότητας, του κοινού στόχου, της συνεργασίας και της κοινής προσπάθειας.

Όπως προαναφέρθηκε, υπεύθυνοι για την υποστήριξη της κοινής ταυτότητας δεν είναι μόνο οι διευθυντές, αλλά και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, με την επισφράγιση της κοινής κουλτούρας δημιουργούνται τα απαραίτητα κίνητρα και καταβάλλεται η αντίστοιχη ενέργεια, ώστε να υποστηρίζεται το αίσθημα δέσμευσης στους στόχους και το όραμά της. Όσο μεγαλύτερη είναι η δέσμευση, τόσο πιο ισχυρή είναι κουλτούρα του οργανισμού και τόσο μικρότερο είναι το περιθώριο σφάλματος ως προς τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτό σημαίνει πως, μια ισχυρή κουλτούρα ενδυναμώνει και τις συνθήκες σταθερότητας του σχολικού οργανισμού. Επιπλέον, με αυτό τον τρόπο υιοθετούνται και οι αρχές συνοχής και συνεκτικότητας, καθώς οι στάσεις και οι συμπεριφορές των μελών του οργανισμού τηρούν μία κοινή γραμμή. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν επωφελείται μόνο η ισχυροποίηση της κουλτούρας από την προσπάθεια των μελών της σχολικής μονάδας, αλλά και το αντίστροφο. Αναλυτικά, τα παρόντα χαρακτηριστικά της κουλτούρα δίνουν το αίσθημα της σιγουριάς και της επιβεβαίωσης σχετικά με τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες που αποσκοπούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Μία ακόμα πτυχή της κουλτούρας, η οποία αποδεικνύει τη σημασία της στη λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι το κοινό αίσθημα της συνεμπλοκής σε ένα κοινό όραμα, μέσα από τη συνεργασία και την αφοσίωση των μελών του σχολικού συγκείμενου. Στο ενδεχόμενο της αντίθετης περίπτωσης, θα εξέλειπε αυτή η δυναμική της σταθερής οργάνωσης που συντελούν τις κοινά διαμορφωμένες αξίες και τον απώτερο προσανατολισμό. Αυτό σημαίνει πως η υιοθέτηση μίας ισχυρής κουλτούρας λειτουργεί αποτρεπτικά στην πιθανή εμφάνιση

24 Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2013). *Educational Administration: Theory, research and practice* (9th Ed.). New York: McGraw-Hill.

προβλημάτων και αρνητικών σημείων, βοηθά στη σύνδεση των αναγκών του κοινωνικού συνόλου με το κοινωνικό συγκείμενο, ενώ παράλληλα διασφαλίζει την ευδόκιμη εξέλιξη του σχολικού οργανισμού. Τέλος, ο οργανισμός, όχι μόνο ισχυροποιείται, αλλά βοηθά και στην εξάλειψη περιπτώσεων ετεροκαθορισμού και απόσχισης των μελών του, ενώ μεγιστοποιεί και τα αποτελέσματά του μέσα από αυτή τη συνισταμένη δυναμική τους.

6.1. Ο ρόλος της σχολικής κουλτούρας στη σχολική αποτελεσματικότητα

Έχει ήδη αναφερθεί σε αρκετά σημεία η σχέση αναλογίας της ισχυρής κουλτούρας με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Αναλυτικά, δεν υφίσταται η ύπαρξη κουλτούρας σχολικής αποτελεσματικότητας, χωρίς να υπάρχει και η αντίστοιχη αφοσίωση πρότυπα συμπεριφοράς και τις κοινές αξίες. Κάτι τέτοιο συνεπάγεται και το ρόλο των μελών ενός σχολείου στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στη σωστή διαχείριση των υλικών και άυλων πόρων, στην ενθάρρυνση της συνολικής προόδου, στην εκτίμηση και την επιβράβευση της προσπάθειας, γεγονός που οδηγεί και στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας²⁵. Επιπλέον, η σχολική κουλτούρα συνδέεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα με την έννοια ότι μέσα από την υιοθέτηση κοινών στόχων, καλλιεργεί ένα πνεύμα συνεργασίας, κοινού οράματος, κοινής αποστολής, ενθάρρυνσης και συνεχούς βελτίωσης της επικοινωνίας, εύρεση των καλύτερων πρακτικών για την επίλυση προβλημάτων και, κατά συνέπεια, ενδυνάμωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου²⁶.

Επίσης, ένας παράγοντας ενίσχυσης της σχολικής αποτελεσματικότητας μέσω των αρχών της σχολικής κουλτούρας είναι η δυνατότητα συχνής και άμεσης επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, παρά την ύπαρξη ιεραρχικών ρόλων στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης, η ύπαρξη ενός κοινού οράματος, δίνει τη δυνατότητα της από κοινού βελτίωσης μέσω της επικοινωνίας²⁷. Αναλυτικά, είναι σημαντικό να επικοινωνεί τόσο το σχολείο με την τοπική κοινότητα, όσο και τα μέλη μεταξύ τους, χωρίς, όμως, αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχει διάκριση ρόλων. Αντιθέτως, ένας πολυπρισματικός διάλογος στα πλαίσια συνοχής και συνεργασίας, όχι μόνο ενισχύει την έννοια της κουλτούρας, αλλά επισφραγίζει και την ύπαρξη της αποτελεσματικότητας.

Τέλος, ακόμα ένας παράγοντας που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην ενίσχυση της κουλτούρας αποτελεσματικότητας, είναι η από κοινού προώθηση καινοτόμων και δημιουργικών προγραμμάτων, τα οποία θα βοηθήσουν στην ανθεκτικότητα του σχολείου απέναντι σε επικείμενες προκλήσεις, καθώς μέσα από

25 Bipath, K. & Moyo, E. (2016). Principals Shaping School Culture for School Effectiveness in South Africa. *Journal of Social Sciences*, 48(3), 174-186

26 Harris, A. (2002). *School Improvement: What's In It For Schools?* (1st ed.). Routledge.

27 Ismail, M., Khatibi, A. & Azam, S. M. F. (2022). Impact of School Culture on School Effectiveness in Government Schools in Maldives. *Participatory Educational Research*, 9(2), 261-279.

αυτά δίνεται η δυνατότητα σύνδεσης της ατομικής κουλτούρας με τους γενικότερους στόχους του σχολείου και, συνεπώς, την μεγιστοποίηση της αποδοτικότητάς του²⁸.

7. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Συνοψίζοντας, η παραπάνω μελέτη μας οδήγησε στο βασικό συμπέρασμα πως η σχολική κουλτούρα μπορεί να προσεγγιστεί με πολλούς τρόπους, καθένας από τους οποίους αναδεικνύει και μία διάστασή της. Σε κάθε περίπτωση, όμως, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως ο ρόλος της είναι καίριας σημασίας για την ευημερία των σχολικών μονάδων της Α/θμιας Εκπαίδευσης, καθώς μέσα από κάθε νόρμα οριοθετείται ο τρόπος με τον οποίο η σχολική μονάδα «βλέπει τον εαυτό της», αλλά και οι απαιτήσεις που θέτει. Αυτό σημαίνει πως η σχολική κουλτούρα εκπροσωπεί τους στόχους, τα οράματα, αλλά και την εξωτερική εικόνα του σχολείου. Επίσης, λόγω του καθοριστικού ρόλου της κουλτούρας, κατατείνουμε στο συμπέρασμα της νευραλγικής συμβολής όλων των μελών του σχολικού συγκείμενου, όσον αφορά την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, ανεξαρτήτως της ύπαρξης ατομικών αντιθέσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κυθραιώτης, Α. , 2005. Η κουλτούρα των οργανισμών και η περίπτωση των σχολείων. Δελτίο του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης, 17, σσ. 14-18.
- Πασιαρδής, Π., 2004. Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ., 2007. Ηγεσία και διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη –Τσαλκατίδου, Ε. , 2011. Σχολική αξιολόγηση: Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, , του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη–Τσαλκατίδου, Ε. , 2011. Σχολική αξιολόγηση: Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, , του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΦΕΚ 136/Α/23-6-1998, Νόμος 2621/1998 , 1998. Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις.

28 da Silva Vieira, M. M. (2020). School Culture and Innovation: Does the Post-Pandemic World COVID-19 Invite to Transition or to Rupture?. *European Journal of Social Science Education and Research*, 7(2), 23-34.

Ξενόγλωσση

- Bipath, K. & Moyo, E. , 2016. Principals Shaping School Culture for School Effectiveness in South Africa. *Journal of Social Sciences*, 48(3), pp. 174-186.
- Bipath, K., 2012. Exploring the role of the principal in creating a functional school culture. *UPSpace Institutional Repository*, pp. 1-7.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. , 2011. *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Carnie, F. , 2013. Developing Relationships between Parents and Schools. *Forum for Comprehensive Education*, 55(3), pp. 501-506.
- Clayton, M. & Forton, M. , 2001. *Classroom Spaces That Work*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
- Da Silva Vieira, M. M. , 2020. School Culture and Innovation: Does the Post-Pandemic World COVID-19 Invite to Transition or to Rupture?. *European Journal of Social Science Education and Research*, 7(2), pp. 23-34.
- Day, S., 2003. Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης. Στο: Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Galván, A., Spatzier, A., & Juvonen, J. , 2011. Perceived norms and social values to capture school culture in elementary and middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), pp. 346-353.
- Harris, A. , 2002. *School Improvement: What's In It For Schools?* (1st ed.). s.l.:Routledge.
- Hongboontri, C., & Keawkhong, N. , 2014. School culture : teachers' beliefs, behaviours, and instructional practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5), p. 66–88.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. , 2013. *Educational Administration: Theory, research and practice* (9th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Inandi, Y., & Giliç, F. , 2016. Relationship of Teachers' Readiness for Change with Their Participation in Decision Making and School Culture. *Educational Research and Reviews*, 11(8), pp. 823-833.
- Ismail, M., Khatibi, A. & Azam, S. M. F. , 2022. Impact of School Culture on School Effectiveness in Government Schools in Maldives. *Participatory Educational Research*, 9(2), pp. 261-279.
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. , 2013. *Culture re-boot: Reinvigorating school culture to improve student outcomes*. Canada: Corwin Press.
- Lewis, J., Asberry, J., DeJarnett, G., & King, G. , 2016. The Best Practices for Shaping School Culture for Instructional Leaders. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 3, pp. 57-63.
- Maslowski, R. , 2006. A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44, pp. 6-35.

- Quin, J. L., Deris, A. R., Bischoff, G., & Johnson, J. T. , 2015. The correlation between leadership, culture, and student achievement. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(2), p. 55.
- Schein, E. , 1985. *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Houtte, M. , 2005. Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement* 16(1), pp. 71-89.
- Waldron, N.L., & McLeskey, J. , 2010. Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), pp. 58-74.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Τσιώνη Ειρήνη: Είμαι εκπαιδευτικός ,δασκάλα με είκοσι τρία χρόνια υπηρεσίας στη Σέρρες. Είμαι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στις Επιστήμες της Αγωγής από το ΕΑΠ. Έχω πιστοποίηση σε τρία ετήσια επιμορφωτικά σεμινάρια γύρω από θέματα παιδαγωγικής, ειδικής αγωγής και συμβουλευτικής κατάρτισης. Εισηγήσεις σε Συνέδρια και σε Πρακτικά Συνεδρίων με θέματα που αφορούν πάντα τη σχολική κουλτούρα και την Πρωτοβάθμιο Εκπαίδευση.

Καραγιάννη Ελένη

Η επίδραση της ενδυναμωτικής σχολικής ηγεσίας στην οργανωσιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

Περίληψη

Στις μέρες μας, προκειμένου να γίνουν σταθερά βήματα προς τον μετασχηματισμό του σύγχρονου σχολείου, επιβάλλεται η μετάβαση από το ιεραρχικό μοντέλο σχολικής διοίκησης σε ένα συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας, επιμερισμού του ελέγχου και των ευθυνών, που θέτει στο επίκεντρό του την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, μέσω της παροχής ευκαιριών παρακίνησης, αυτόνομης δράσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Σκοπός του άρθρου είναι να μελετήσει τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, που αναπτύσσει ένας διευθυντής που λειτουργεί ως ηγέτης, ώστε να αντεπεξέλθουν στις πολλαπλές αρμοδιότητές τους, συμβάλλοντας δυναμικά στην επιτυχία της αποστολής του σχολικού οργανισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μια σχολική ηγεσία, που δημιουργεί ποιοτικές ευκαιρίες ενδυνάμωσης των διδασκόντων, επιδρά καταλυτικά στη συλλογική εμπλοκή, την κοινή δέσμευση, την καινοτόμο δράση, την εργασιακή ικανοποίησή τους, αλλά και τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών τους, συντελώντας δραστικά στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού τοπίου.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική ηγεσία, ενδυνάμωση εκπαιδευτικών, οργανωσιακά αποτελέσματα

The effect of empowering educational leadership on teacher's organizational behavior

Abstract

Nowadays, in order to take steady steps towards the transformation of the modern school, the transition from the hierarchical model of school administration to a participatory leadership model, sharing of control and responsibilities is required, which focuses on the teacher's empowerment, through the provision of opportunities for motivation, autonomous action and professional development. The aim of the paper is to study the supportive mechanisms of teacher's empowerment, developed by a principal who acts as a leader, in order to cope with their multiple responsibilities, contributing dynamically to the success of the mission of the school organization. The results showed that a school leadership, which creates quality opportunities for teacher's empowerment, has a catalytic effect on collective engagement, joint commitment, innovative action, job satisfaction, but also the high performance of their students, contributing significantly to the reform of the educational landscape.

Keywords: educational leadership, teachers' empowerment, organizational results

1. Εισαγωγή

Το διεθνές πλαίσιο για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, αντανακλώντας τις συνεχείς εξελίξεις του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού και πολιτικού γίνεσθαι, επιβάλλει τον εκσυγχρονισμό παρωχημένων εκπαιδευτικών δομών και τον επαναπροσδιορισμό της αποστολής του σχολείου. Κεντρικός άξονας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποτελεί η έννοια της «ποιότητας», στοχεύοντας στη δημιουργία ποιοτικών σχολείων αριστείας και υψηλών επιδόσεων, που εξελίσσονται για να ανταποκριθούν στις αναδυόμενες προκλήσεις και ευκαιρίες του μέλλοντος¹. Όμως, μια ποιοτική εκπαίδευση, που ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών-πελατών του σχολικού οργανισμού, χρήζει ποιοτικών εκπαιδευτικών, εφόσον οι ανθρώπινοι πόροι αποτελούν το σημαντικότερο επενδυτικό κεφάλαιο κάθε οργανισμού².

Παράλληλα, σε μια εποχή αυξημένης σχολικής λογοδοσίας, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για μια αποκεντρωμένη σχολική ηγεσία, που να ενθαρρύνει τους διδάσκοντες να αναλάβουν νέα καθήκοντα και να μοιραστούν τον διαρκώς

1 Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

2 Tindowen, D. J. (2019). Influence of Empowerment on Teachers' Organizational Behaviors. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 617-631.

αυξανόμενο και απαιτητικό φόρτο της εργασίας τους. Προτεραιότητα του εκπαιδευτικού μηχανισμού για τον επανασχεδιασμό του σύγχρονου σχολείου, αποτελεί η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν επαρκώς στους πολύπλευρους ρόλους και ευθύνες τους, που απαιτούν την ενεργοποίηση των ικανοτήτων τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μέσα από τη διαδικασία της ενδυνάμωσης, γίνεται αντιληπτό ότι οι θέσεις του διευθυντή και των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μια συνεχή δυναμική, που αποτυπώνεται στον καθορισμό των στόχων του σχολείου και την επιλογή των απαραίτητων ενεργειών και δράσεων για την υλοποίησή τους³.

Οι σύγχρονες τάσεις ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν ενσωματώσει πρακτικές ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, εκκινώντας από την αντίληψη πως, εφόσον εμπλέκονται σε θέματα διδασκαλίας και εκπαίδευσης, επιβάλλεται να συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό και τον έλεγχο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών⁴. Πυρήνας αυτής της προσπάθειας αποτελεί μια κουλτούρα κατανεμημένης σχολικής ηγεσίας, από έναν μετασχηματιστικό διευθυντή, που ως «μέντορας- καθοδηγητής»⁵, διαμορφώνει ένα αυθεντικό εργασιακό περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν το έργο τους ως σημαντικό, αξιοποιούν και επεκτείνουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους, μέσα από παρεχόμενες εμπειρίες αυτοδιάθεσης και επιλογής, για την επίτευξή του και βιώνουν την αίσθηση της επιρροής τους στα συνολικά αποτελέσματα του σχολικού οργανισμού, διασφαλίζοντας μια αργή αλλά σε βάθος αλλαγή του σχολείου^{6 7 8}.

Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα αποσκοπεί να εξετάσει τις στρατηγικές ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, που μετέρχεται ένας διευθυντής ως διαχειριστής του σχολικού περιβάλλοντος, καθιστώντας τους κοινωνούς της εξουσίας του, μέσω της στοχευμένης συνένωσης των δυνάμεών τους, της προοδευτικής μύησης και συνυπευθυνότητάς τους στις αποφάσεις, για την πραγμάτωση των κοινών στόχων του σχολικού οργανισμού και την επίτευξη της αναδόμησής του⁹.

Στο πρώτο μέρος οριοθετείται η έννοια της ηγεσίας και της ενδυνάμωσης και αποσαφηνίζονται οι πτυχές της οργανωσιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Το θεωρητικό μέρος πραγματεύεται τις πρακτικές που ακολουθούν οι διευθυντές

3 Moran, K., & Larwin, K. H. (2017). Building administrator's facilitation of teacher leadership: Moderators associated with teachers' reported levels of empowerment. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 3(1), 2.

4 Short, P. M., & Johnson, P. E. (1994). Exploring the Links among Teacher Empowerment, Leader Power, and Conflict. *Education*, 114(4), 581-594.

5 Davis J., & Wilson, S.M. (2000). Principals' Efforts to Empower Teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73(6), 349-353.

6 Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.

7 Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.

8 Sagnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: The mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management*, 6(4), 1635-1641.

9 Σαϊτής, Χ., (2000). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

ως ηγέτες για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα στην οργανωσιακή συμπεριφορά τους, που προάγουν τελικά τη διαμόρφωση ενός ανανεωμένου, βιώσιμου και εύρωστου σχολικού οργανισμού. Στο τέλος αναφέρονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη μελέτη του θέματος.

Ο αναγνώστης διαβάζοντας το παρόν άρθρο θα πληροφορηθεί ποια είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και το στυλ συμπεριφορών των διευθυντών – ηγετών, που χρησιμοποιούν για την υποστήριξη και παρακίνηση του διδακτικού προσωπικού, και ποια η σημασία τους στην αναμόρφωση μιας σχολικής μονάδας με ενδυναμωμένους εκπαιδευτικούς υψηλής απόδοσης, προς όφελος των μαθητών τους. Ακόμη, θα αντιληφθεί πώς μέσα από αυτή τη «δυναμική διαδραστική διαδικασία επιρροής»¹⁰, που συμβάλλει στον συντονισμό, από τον διευθυντή, του έργου των εκπαιδευτικών, επιτυγχάνονται καλύτερα οργανωσιακά αποτελέσματα για τον σχολικό οργανισμό, συγκριτικά με τα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μεμονωμένα. Εν τέλει, θα κατανοήσει τους λόγους διαφοροποίησης των σχολείων με ανοιχτά δίκτυα συνεργασίας, διάχυση της γνώσης και της πληροφορίας, υψηλές επιδόσεις και διακρίσεις για τις καινοτόμες δράσεις και τα δημιουργικά επιτεύγματά τους, από εκείνα, όπου οι διευθυντές εμμένουν στην εσωστρέφεια και οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στον διδακτικό τους ρόλο.

2. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1. Η ηγεσία

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής επιρροής, «ηγεσία» είναι η ικανότητα αλλαγής απόψεων, στάσεων, και συμπεριφορών των υφισταμένων, με γνώμονα δύο βασικά χαρακτηριστικά του ηγέτη: α) τη φερεγγυότητά του λόγω της τεχνογνωσίας του, δηλαδή των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων, αλλά και της αξιοπιστίας του, δηλαδή της ηθικής χρήσης τους για το κοινό καλό¹¹ και β) την κοινωνική ελκυστικότητά του ή δύναμη αναφοράς, που απορρέει από το θαυμασμό του υφισταμένου και την επιθυμία του για την ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαιότητας με τον ηγέτη¹². Ο τρόπος που χρησιμοποιεί την εξουσία του καθορίζει τις σχέσεις της επιρροής, της εμπιστοσύνης ή της σύγκρουσης με τους υφισταμένους του, ενώ, μεταξύ

10 Moran, K., & Larwin, K. H. (2017). Building administrator's facilitation of teacher leadership: Moderators associated with teachers' reported levels of empowerment. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 3(1), 2

11 Παπαλόη, Ε., & Μπουραντάς, Δ., (2012). Η φρόνηση των διευθυντικών στελεχών στον χώρο της εκπαίδευσης ως θεμελιώδης προϋπόθεση για την ανανέωση των εκπαιδευτικών και διοικητικών πρακτικών. Στο Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

12 Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J., & Eckley, M. (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*, 34(1_suppl), 630-649.

των άλλων, οι κυριότερες πηγές της εξουσίας του θεωρούνται η ανάπτυξη μηχανισμών διάχυσης της πληροφορίας και η επιδεξιότητά του να δημιουργεί δίκτυα σχέσεων και συμμαχίες επιρροής, εντός και εκτός του οργανισμού¹³.

2.2. Η ενδυνάμωση

Οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής υιοθέτησαν τον όρο «ενδυνάμωση», στη δεκαετία του 1980, από τον τομέα της διοίκησης των επιχειρήσεων¹⁴, όπου χρησιμοποιήθηκε για την αντιμετώπιση της αποξένωσης από την εργασία στη μεταβιομηχανική κοινωνία και την αύξηση της παραγωγικότητας¹⁵.

Πρόκειται για μια διαδικασία ανακατανομής της εξουσίας του ηγέτη, δηλαδή του ελέγχου που ασκεί στους πόρους του οργανισμού¹⁶. Αναφέρεται, αφενός στις επιδράσεις που ασκεί το εργασιακό περιβάλλον στον τρόπο που ο εργαζόμενος κατανοεί τον ρόλο και τα καθήκοντά του μέσα σε αυτό και αφετέρου στα εσωτερικά κίνητρα -της νοηματοδότησης του έργου του, της αυτοαποτελεσματικότητάς του, της αυτοδιάθεσης και της επιρροής του στην επίτευξη των συνολικών αποτελεσμάτων- που αναπτύσσει, για την απόκτηση μιας ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας¹⁷.

Υπό αυτό το πρίσμα, έγινε αντιληπτό ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, που αποτελούν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από μια αυθεντική ηγεσία που παρέχει ευκαιρίες συλλογικής διοίκησης, υπευθυνότητας και αυτοδιαχείρισης, μπορεί να καταστεί η βασικότερη κινητήρια δύναμη για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητάς τους και της απόδοσης του σχολικού οργανισμού¹⁸.

2.3. Η οργανωσιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

Ο όρος αναφέρεται στις αμφίδρομες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και του σχολικού περιβάλλοντος και περιλαμβάνει:

1. Την οργανωσιακή δέσμευση, που περιγράφει την εναρμόνιση των αναγκών του εκπαιδευτικού με τους στόχους του σχολείου. Αφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα και τα υψηλά επίπεδα ενέργειάς του, που του επιτρέπουν

13 Elmazi, E. (2018). The role of principal's power and teacher empowerment. *European Scientific Journal*, 18(43), 1867-7881.

14 Kiral, B. (2020). The Relationship between the Empowerment of Teachers by School Administrators and Organizational Commitments of Teachers. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(1), 248-265.

15 Short, P. M., & Johnson, P. E. (1994). Exploring the Links among Teacher Empowerment, Leader Power, and Conflict. *Education*, 114(4), 581-594.

16 Davis J., & Wilson, S.M. (2000). Principals' Efforts to Empower Teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73(6), 349-353.

17 Kōiv, K., Liik, K., & Heidmets, M. (2019). School leadership, teacher's psychological empowerment and work-related outcomes. *International Journal of Educational Management*, 33(7), 1501- 1514.

18 Sagnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: The mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management*, 6(4), 1635-1641.

να εργάζεται με προθυμία, υπευθυνότητα, επιμονή και υπομονή. Ακόμη, απεικονίζει την προσήλωση και την επικέντρωση, ως σταθερό μέλος της σχολικής κοινότητας, στο ιδιαίτερα νοηματοδοτημένο έργο του, ώστε να παρουσιάζει συνέχεια και συνέπεια¹⁹.

2. Την επαγγελματική δέσμευση, που αντανακλά την αναγνώριση της σημασίας που έχει γι' αυτόν το επάγγελμά του, αλλά και την προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του διδακτικού του έργου. Πραγματώνεται με την παροχή ευκαιριών συνεχούς μάθησης, απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να αναπτύξει μια ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα, που εκλαμβάνει την εργασία ως ουσιώδες μέρος της ζωής του²⁰.
3. Την οργανωσιακή συμπεριφορά πολιτειότητας, που αναφέρεται σε συμπεριφορές του ατόμου, της ομάδας ή του συνόλου της σχολικής κοινότητας.
4. Την εποπτική υποστήριξη, που αφορά στην πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι ο διευθυντής εκτιμά ως σημαντική την προσωπική συνεισφορά του και ενδιαφέρεται για την επαγγελματική του ανάπτυξη.
5. Την εμπλοκή στην εργασία, που σηματοδοτεί την ψυχολογική ταύτιση του εκπαιδευτικού με το έργο του²¹.

3. Θεωρητικό μέρος: Ηγετικές συμπεριφορές ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματά τους

3.1. Η άσκηση της σχολικής ηγεσίας ως παράγοντας ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών

Στο παραδοσιακό σχολείο, ο διευθυντής, ασκώντας με συγκεντρωτικό τρόπο την εξουσία του και με μονομερή προσανατολισμό στο έργο, κατευθύνοντας και ελέγχοντας τους εκπαιδευτικούς, είχε την αποκλειστική ευθύνη για τη διαμόρφωση ενός σταθερού μαθησιακού περιβάλλοντος, την ορθολογική κατανομή των πόρων και την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων. Παρά το γεγονός, ότι δεν υπήρξαν αλλαγές στην ιεραρχική δομή των θέσεων στο σχολείο, αξιοσημείωτη είναι η μετάβαση σε ένα συνεργατικό πρότυπο ηγεσίας, για τη χάραξη κοινής κατεύθυνσης και συνοχής της σχολικής μονάδας²².

Υπό αυτή την οπτική, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί ηγέτες οφείλουν να ασκούν το έργο τους, αξιοποιώντας την επιρροή και την πειθώ της εξουσίας τους, προκειμένου να επηρεάσουν θετικά τους διδάσκοντες να υιοθετήσουν

19 Kiral, B. (2020). The Relationship between the Empowerment of Teachers by School Administrators and Organizational Commitments of Teachers. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(1), 248-265.

20 Lee, A. N. (2014). Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.

21 Tindowen, D. J. (2019). Influence of Empowerment on Teachers' Organizational Behaviors. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 617-631.

22 Σαΐτης, Χ., (2007). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

νέους ρόλους και να αναπτύξουν καινοτόμες πρακτικές. Σήμερα, καθώς τίθεται υπό αμφισβήτηση η άσκηση της ατομικής ηγεσίας, αναγνωρίζονται τρία αποτελεσματικά μοντέλα στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης²³:

- Η καταναμητική ηγεσία, μια μορφή δημοκρατικής και συλλογικής ηγεσίας, με επίκεντρό της την έννοια της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, ώστε ακόμη και αν ο διευθυντής αποτελεί τον φορέα της εξουσίας, της τεχνογνωσίας και του οράματος του σχολείου, σημείο εκκίνησης αποτελεί η δυναμική αλληλεπίδρασή του με αυτούς²⁴.
- Η μετασχηματιστική ηγεσία, που καθοδηγεί στον μετασχηματισμό του σχολείου σε ελκυστικό χώρο δημιουργίας και ανάπτυξης, επιμερίζοντας τις ευθύνες και ενισχύοντας την αυτονομία των εκπαιδευτικών.
- Η αυθεντική ηγεσία, που επιδεικνύοντας συνέπεια λόγων - έργων και ήθος, εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων, με συνεκτικό κρίκο την εμπιστοσύνη και τη συλλογικότητα, για την ευημερία του σχολικού οργανισμού²⁵.

Συγχρόνως, στο αναδιαμορφούμενο σχολικό περιβάλλον, γίνεται λόγος για την «αλυσίδα επιρροής της ενδυναμωτικής ηγεσίας», που αναφέρεται την προσπάθεια του διευθυντή να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες, που θα επενεργήσουν θετικά στη δέσμευση, την απόδοση και την εργασιακή ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού με συνεκτικό κρίκο τη συλλογικότητα και την εμπιστοσύνη²⁶. Λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνικογνωστική θεωρία, ότι οι αντιλήψεις του ατόμου επηρεάζουν τις γνωστικές διεργασίες και τη συμπεριφορά του σε κοινωνικά πλαίσια, φαίνεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, για την αυθεντικότητα των συμπεριφορών του διευθυντή τους, αποτελούν σημαντικό ψυχολογικό μηχανισμό ενδυνάμωσής τους, που επιδρά στην οργανωσιακή συμπεριφορά τους²⁷.

Αναλυτικότερα, η «ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών», που αναφέρεται στην επιδίωξή τους για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, θεωρείται ως μια ηθική δραστηριότητα των διευθυντών, που θέτει την ηθική βάση για την αυτονομία και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, που προάγει την αναβάθμιση του εργασιακού περιβάλλοντος, των σχέσεων που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτό και των μαθησιακών προϊόντων²⁸. Πραγματώνεται με τη συνέργεια των διδασκόντων

23 Lee, A. N., & Nie, Y. (2017). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(2), 260-283.

24 Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J., & Eckley, M. (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*, 34(1 suppl), 630-649.

25 Yukl, G. A., (2010). *Leadership in Organizations. (7th edition)*. New Jersey: Prentice Hall/ Upper Saddle River.

26 Kōiv, K., Liik, K., & Heidmets, M. (2019). School leadership, teacher's psychological empowerment and work-related outcomes. *International Journal of Educational Management*, 33(7), 1501- 1514.

27 Stander, A. S., & Stander, M. W. (2016). Retention of educators: The role of leadership, empowerment and work engagement. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 8(1), 187-202.

28 Keiser, N. M., & Shen, J. (2000). Principals' and teachers' perceptions of teacher empowerment. *Journal of Leadership Studies*, 7(3), 115-121.

στη διαχείριση θεμάτων που επηρεάζουν την ποιότητα των συνθηκών εργασίας και του εκπαιδευτικού τους έργου. Περιγράφει μία συστηματική διαδικασία συναίνεσης στη λήψη αποφάσεων, επαγγελματικής αυτοδιάθεσης και αυτοπραγμάτωσής τους, που συντελείται αργά και απαιτεί συλλογικότητα, εμπιστοσύνη, αλλά και ετοιμότητα, εθελοντισμό και διαθέσιμο χρόνο εκ μέρους των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αναλάβουν ένα ευρύ φάσμα ευθυνών και να εμπλακούν σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής²⁹. Αποσκοπεί στην ενίσχυση της εξουσίας τους στη λήψη αποφάσεων και τη λογοδοσία, για τη διαμόρφωση ενός πλαισίου συνεργατικής μάθησης³⁰. Σε αυτή τη διαδικασία, η αυθεντικότητα του διευθυντή θεωρήθηκε ο σημαντικότερος παράγοντας και ακόμη η πρόσβαση στην πληροφορία, η αποδοχή νέων ιδεών, ο σεβασμός και η ενθάρρυνση της ελεύθερης έκφρασής τους³¹.

Ανάλογα λοιπόν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολικού πλαισίου, ο διευθυντής επιλέγει τους κατάλληλους κοινωνικο-ψυχολογικούς μηχανισμούς ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, με την αναπροσαρμογή των σχέσεων εξουσίας -λόγω της θέσης, της προσωπικής και πολιτικής του ισχύος- και τον επαναπροσδιορισμό των παραδοσιακών ρόλων τους. Η εξουσία λόγω της θέσης, αποτυπώνεται στον έλεγχο που ασκεί σε σημαντικούς τομείς του εργασιακού περιβάλλοντος, όπως οι πόροι, οι ανταμοιβές, οι κυρώσεις, η ενημέρωση, ο προγραμματισμός και η οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου. Μια κατανομητική όμως ηγεσία μεταβιβάζει μέρος αυτού του ελέγχου στους εκπαιδευτικούς. Η προσωπική του ισχύς αναδύεται από την τεχνογνωσία και τη χαρισματική προσωπικότητά του. Ωστόσο, η αυθεντική σχολική ηγεσία αναγνωρίζει και επιβραβεύει την επαγγελματική εμπειρία και εξέλιξή τους, εκτιμώντας την ατομική συμβολή τους στη λήψη διδακτικών και παιδαγωγικών αποφάσεων. Σε επίπεδο πολιτικής εξουσίας, ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς προσπαθούν να επηρεάσουν σημαντικές αποφάσεις, που αφορούν στην ποιότητα της επαγγελματικής τους ζωής, στο βαθμό που δεν περιορίζονται από τις αποφάσεις της κεντρικής εκπαιδευτικής διοίκησης³². Επομένως, μια διευκολυντική ηγεσία, προωθεί δημοκρατικές συμμετοχικές δομές και διαδικασίες στο χώρο του σχολείου, παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών³³.

29 Bredeson, P. V. (1989). Empowered Teachers-Empowered Principals: Principals' Perceptions of Leadership in Schools. *Paper presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration*, p.p. 1-17.

30 Moran, K., & Larwin, K. H. (2017). Building administrator's facilitation of teacher leadership: Moderators associated with teachers' reported levels of empowerment. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 3(1), 2.

31 Blase, J., & Blase, J. (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teacher's perspectives. *Social Psychology of Education*, 1(2), 117-145.

32 Bredeson, P. V. (1989). Empowered Teachers-Empowered Principals: Principals' Perceptions of Leadership in Schools. *Paper presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration*, p.p. 1-17.

33 Keiser, N. M., & Shen, J. (2000). Principals' and teachers' perceptions of teacher empowerment. *Journal of Leadership Studies*, 7(3), 115-121.

Σε αυτή την «ομαδοκεντρική» ηγεσία, ή συλλογική ηγεσία των εκπαιδευτικών, η ευθύνη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου κατανέμεται στην ομάδα των εκπαιδευτικών, ενώ ο διευθυντής λειτουργεί ως σύμβουλος και συντονιστής στο έργο που ασκούν, μέσα σε ένα περιβάλλον αυτονομίας και πλήθους επιλογών, θετικού κλίματος έκφρασης και επιδοκμασίας των ετερόκλητων ιδεών τους. Θεωρώντας την ομάδα ως συλλογική οντότητα, οργανώνει τακτικές συναντήσεις, εκχωρεί σε αυτούς μέρος της εξουσίας του και τους παρέχει επαρκή χρόνο για συνεργασία, προγραμματισμό και υποστήριξη ακόμη και για πρωτοβουλίες που δεν τελεσφόρησαν³⁴. Επιτυχημένοι θεωρούνται οι διευθυντές που, μέσα από συστηματοποιημένες δράσεις διοίκησης, επιστρατεύουν τις ικανότητες και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών, ώστε να θέλουν να προσφέρουν στο σχολείο όπου ανήκουν. Ειδικότερα η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται κυρίως μέσα από έξι παραμέτρους:

- Τη λήψη αποφάσεων, με τη συμμετοχή τους στις αποφάσεις του σχολείου, που επηρεάζουν άμεσα το εκπαιδευτικό τους έργο, αποκτώντας δυνατότητα ελέγχου στο εργασιακό τους περιβάλλον.
- Την επαγγελματική τους ανάπτυξη, με τις προοπτικές που τους παρέχει το σχολείο για τη διεύρυνση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.
- Το κύρος τους, που απορρέει από την αίσθησή τους ότι χαιρούν εκτίμησης και σεβασμού από την εκπαιδευτική κοινότητα για τις γνώσεις, τις ικανότητές τους και το επάγγελμά τους.
- Την αυτοαποτελεσματικότητα τους, που προκύπτει από την πεποίθησή τους ότι μπορούν να επιφέρουν ποιοτικά σχολικά αποτελέσματα, χάρη στις γνώσεις και τις ικανότητές τους.
- Την αυτονομία τους, δίνοντάς τους μια αίσθηση δύναμης και ελέγχου στον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και ελευθερία επιλογών στον τρόπο και τα μέσα της εργασίας τους.
- Τον αντίκτυπό τους, που ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους και απορρέει από την αίσθησή τους ότι μπορούν, με την προσωπικότητα και το έργο τους, να ασκήσουν επιρροή στη σχολική πραγματικότητα³⁵.

Άλλες διαστάσεις της ενδυνάμωσης αποτελούν επιπλέον, η συλλογική εργασία, η δημιουργία καναλιών ανοιχτής επικοινωνίας, η άρθρωση ενός συνεκτικού οράματος για το σχολείο, η παροχή διανοητικών ερεθισμάτων και προτύπων ρόλων για την ανάπτυξη ηγετικών συμπεριφορών, ο επιμερισμός του ελέγχου και των ευθυνών ανάλογα με τις ατομικές ικανότητές τους, η αναγνώριση των επιτυχιών και το μοίρασμα των αποτυχιών τους, η εκφρασμένη εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους, η ενθάρρυνση και ενίσχυση της υψηλής απόδοσης, η ενδεδειγμένη εξέταση των συνεπειών

34 Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.

35 Tindowen, D. J. (2019). Influence of Empowerment on Teachers' Organizational Behaviors. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 617-631.

πριν την ανάληψη δράσης, η εξατομικευμένη ακρόαση και παρατήρηση των αναγκών και των ανησυχιών τους, η εξασφάλιση της αυτονομίας τους, η προσφορά ανταμοιβών και θετικής ανατροφοδότησης για την ανάληψη πρωτοβουλιών και ρίσκων και την ανάπτυξη καινοτόμου εργασιακής συμπεριφοράς, εξασφαλίζοντας τους αναγκαίους πόρους, ικανοποιώντας την ανάγκη τους να πειραματιστούν, να διερευνήσουν νέες ευέλικτες ιδέες και στρατηγικές και να εξετάσουν εναλλακτικές λύσεις για την επίλυση προβλημάτων και τέλος η παροχή εξειδικευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη^{36 37 38}. Προς την ίδια κατεύθυνση συμβάλλουν και κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους, όπως η προσήνεια, το γνήσιο ενδιαφέρον, η αισιοδοξία, η ειλικρίνεια, η συναισθηματική νοημοσύνη, η διακριτικότητα, το αίσθημα δικαίου, η ακεραιότητα³⁹.

3.2. Τα οργανωσιακά αποτελέσματα από την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Φαίνεται λοιπόν πως η ενδυνάμωση και η αίσθηση ελέγχου της επαγγελματικής τους ζωής θεωρείται μια σημαντική παράμετρος για την ευημερία των εργαζομένων⁴⁰. Αυτό σημαίνει ότι τα υψηλά επίπεδα ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών λειτουργούν προγνωστικά και διαμεσολαβητικά στην ενίσχυση της οργανωσιακής κουλτούρας, πολλαπλασιάζοντας τις δυνατότητες ανάπτυξης του σχολικού οργανισμού.

Ως εκ τούτου, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να αναπτύξει υλικές και άυλες στρατηγικές για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους το αναγκαίο δομικό και κοινωνικό πλαίσιο, προκειμένου να εμπλακούν στις δραστηριότητες εκείνες, που θα βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών τους και θα δεσμευτούν στο εκπαιδευτικό τους έργο⁴¹. Επιπλέον, συνδιαλεγόμενος και συναποφασίζοντας μαζί τους, για τις αξίες, την πολιτική και το όραμα του σχολείου, διευκολύνει την ευθυγράμμιση των προσδοκιών τους με τους αμοιβαία συμφωνημένους στόχους του σχολείου⁴². Έτσι, οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί, μέσα από τη νοηματοδότηση του έργου τους, βιώνουν μια αίσθηση προσωπικής σημαντικότητας, την οποία ενισχύει η αναγνώριση της ατομικής συνεισφοράς τους

36 Lee, A. N., & Nie, Y. (2013). Development and Validation of the School Leader Empowering Behaviours (SLEB) Scale. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 485-495

37 Lee, A. N., & Nie, Y. (2017). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(2), 260-283.

38 Gkorezis, P. (2016). Principal empowering leadership and teacher innovative behavior: a moderated mediation model. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 1030-1044.

39 Lee, A. N. (2014). Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.

40 Stander, A. S., & Stander, M. W. (2016). Retention of educators: The role of leadership, empowerment and work engagement. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 8(1), 187-202.

41 Lee, A. N. (2014). Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.

42 Blase, J., & Blase, J. (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teacher's perspectives. *Social Psychology of Education*, 1(2), 117-145.

στα επιθυμητά αποτελέσματα. Παράλληλα, ενισχύεται το αίσθημα αυτοδιάθεσης τους, μέσω της παραχώρησης ζωτικού χώρου για τις ατομικές επιλογές στον τρόπο εργασίας τους. Επιπροσθέτως, βιώνουν ισχυρό αίσθημα αντίκτυπου στο εργασιακό τους περιβάλλον, μέσα από τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και τον σεβασμό για την επαγγελματική συμβολή τους στη σχολική ζωή⁴³. Συνεπώς, μια εποικοδομητική ηγεσία διαμορφώνει ένα παρακινητικό πλαίσιο ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, που προάγει τον αυτοπροσδιορισμό, την αυτορρύθμιση, την ευελιξία και την αποδοτικότητά τους, ενισχύει την επαγγελματική τους ταυτότητα, διασφαλίζει την ποιότητα ζωής του εργασιακού τους περιβάλλοντος και συντελεί στην εσωτερική τους στόχων, τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, την αίσθηση της κοινότητας και τη βίωση εργασιακής ικανοποίησης.

Ειδικότερα, η εργασιακή ικανοποίηση του ατόμου, που θεωρείται πυλώνας της επιτυχίας ενός οργανισμού, σχετίζεται με τα συναισθήματα της εσωτερικής πληρότητας κατά την άσκηση του έργου του στο εργασιακό του περιβάλλον και ενισχύεται με την αναγνώριση και επιβράβευση του έργου του, αλλά και μέσα από την εκτίμησή του για την προσωπικότητα, την εμπειρία και την τεχνογνωσία του διευθυντή του⁴⁴. Όσο η σχολική ηγεσία φιλτράρει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για αυτονομία και δημιουργικότητα μέσα από τους ενιαίους στόχους του σχολείου, τόσο περισσότερο συμβάλλει στην επίτευξη της εργασιακής ικανοποίησής τους⁴⁵. Όταν οι εκπαιδευτικοί δέχονται διανοητικά ερεθίσματα, επαγγελματικό σεβασμό και ενεργητική παρότρυνση στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, διαμορφώνουν υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, επιδεικνύοντας υψηλότερη δέσμευση στο επάγγελμα και το εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά και ψυχική ανθεκτικότητα που συντελεί στην ολοκλήρωση των πολλαπλών και απαιτητικών καθηκόντων τους. Παραμένουν στο συγκεκριμένο σχολείο, όπου εργάζονται με ζήλο και εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα συμμετοχής στο σύνολο της σχολικής ζωής, πέρα από τις τυπικές τους υποχρεώσεις, αξιοποιούν τις παρεχόμενες προοπτικές επαγγελματικής τους εξέλιξης και οικοδομούν αυθεντικές σχέσεις διαπροσωπικής εμπιστοσύνης με την ηγεσία του σχολείου⁴⁶.

Εξάλλου, τα υψηλά επίπεδα ενδυνάμωσης της σχολικής ηγεσίας διευκολύνουν την ανάπτυξη καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών, μέσα από νέες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, που αναδύεται από μια διερευνητική περιέργεια και ενισχύεται από τον

43 Moye, M. J., Henkin, A. B., & Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.

44 Elmazi, E. (2018). The role of principal's power and teacher empowerment. *European Scientific Journal*, 18(43), 1867-7881.

45 Yangaiya, S. A., & Magaji, K. (2015). The relationship between school leadership and job satisfaction of secondary school teachers: A mediating role of teacher empowerment. *People: International Journal of Social Sciences*, 1(1), 1239-1251.

46 Tindowen, D. J. (2019). Influence of Empowerment on Teachers' Organizational Behaviors. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 617-631.

αυτοκαθορισμό, την ελεύθερη συζήτηση και δράση, την ανάληψη ρίσκων και την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, που προάγουν τη δημιουργικότητα και διευκολύνουν τη διάχυση της γνώσης και των καλών πρακτικών⁴⁷.

Αντίθετα, τα χαμηλά επίπεδα ενδυνάμωσής τους επιφέρουν εργασιακό άγχος, που βιώνεται ως χαμηλή επαγγελματική αυτοαντίληψη ή και ως εργασιακή εξουθένωση. Αυτή προκύπτει, όταν διαταράσσεται η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, από κάποιον ενδογενή ή εξωγενή παράγοντα του σχολικού περιβάλλοντος, την έλλειψη διαπροσωπικής εμπιστοσύνης, τη μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση ή τους μη διακριτούς ρόλους και σχέσεις με τη διεύθυνση του σχολείου, που πυροδοτούν συνθήκες σύγχυσης και σύγκρουσης ρόλων. Τότε παράγονται στρεσογόνες καταστάσεις δαπάνης γνωστικών πόρων, απόσυρση ή αποστασιοποίηση των εκπαιδευτικών, αναστέλλοντας τη δημιουργική διάθεση αλληλεπίδρασης, με απόρροια τα μειωμένα εργασιακά αποτελέσματα⁴⁸.

4. Συμπεράσματα

Το πεδίο της εκπαίδευσης, σε μια κοινωνία που μεταβάλλεται ταχύτατα, χάρη στα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα, χρήζει επαναπροσδιορισμού προτύπων και αναπροσαρμογής παραδοσιακών ρόλων, μέσα από μια υπεύθυνη αναθεώρηση στάσης και νοοτροπίας και την οικειοποίηση του εγχειρήματος της αλλαγής από την εκπαιδευτική κοινότητα. Σήμερα, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη εποχή, προβάλλει επιτακτικό το αίτημα για αναστοχασμό, επανεξέταση των κριτηρίων αποδοτικότητας και εκ θεμελίων οικοδόμηση ενός ποιοτικού σχολείου, με εκπαιδευτικούς που επενδύουν στην αδιάλειπτη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου και τη συνεχή μάθηση των μαθητών τους, προσδίδοντας προστιθέμενη αξία και κύρος στον σχολικό οργανισμό.

Αναντίλεκτα, ο διευθυντής ως ηγέτης διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών-του πιο πολύτιμου πόρου του σχολικού οργανισμού - και τη διασφάλιση ενός εργασιακού περιβάλλοντος υψηλών προδιαγραφών, μέσα από δυναμικές αλληλεπιδράσεις, αυθεντικές διαπροσωπικές σχέσεις και τη δέσμευση για συνεργατική δράση, προς επίτευξη των στόχων μιας συνεκτικής, βιώσιμης και ανταγωνιστικής σχολικής μονάδας. Αυτή η διαλογική σχέση μεταξύ ηγεσίας και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, που απελευθερώνεται μέσω των «διαπροσωπικών συναλλαγών τους», συμβάλλει στην οικειοποίηση από όλους του οράματος του σχολείου και διαμορφώνει μια πολυδύναμη και πολύτροπη κουλτούρα συνεργασίας, ενισχύει την ενσυναίσθηση, την ευελιξία, το αίσθημα της ασφάλειας και της δέσμευσης στο έργο, αναπτύσσει

47 Gkorezis, P. (2016). Principal empowering leadership and teacher innovative behavior: a moderated mediation model. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 1030-1044.

48 Davis J., & Wilson, S.M. (2000). Principals' Efforts to Empower Teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73(6), 349-353.

μηχανισμούς διάχυσης της πληροφορίας και ενημέρωσης, ενθαρρύνει και επιβραβεύει την ανάληψη ρίσκων και καινοτόμων πρακτικών για την επίλυση προβλημάτων και παρέχει ευκαιρίες αυτονομίας και αυτοπραγμάτωσης για την ανάδειξη των εν δυνάμει ηγετών. Τέτοιοι διευθυντές, που διαχέουν πρακτικές ενδυνάμωσης σε όλα τα επίπεδα της διοίκησης, διευκολύνουν και συντονίζουν το έργο των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας, ώστε αυτοί, εσωτερικεύοντας το συνεκτικό όραμα του σχολικού οργανισμού, να καταστούν ακάματοι εργάτες της γνώσης και αυτόνομοι επαγγελματίες της διδασκαλίας, ενώ οι ίδιοι αφήνουν ανεξίτηλο το μεταρρυθμιστικό αποτύπωμά τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη ότι ένας διευθυντής αξιολογείται από την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και τις υψηλές μαθητικές επιδόσεις, είναι πρόδηλο ότι ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτικούς, ουσιαστικά ενισχύει το κύρος και την εξουσία του, γιατί επιτυγχάνει να δημιουργήσει μια δυναμική σχολική κοινότητα με ισχυρή οργανωσιακή κουλτούρα.

Τέτοια σχολεία με ενδυναμωμένους εκπαιδευτικούς κατευθύνονται σταθερά προς την οικοδόμηση της αλλαγής, ενσωματώνοντας μια ολιστική προσέγγιση της σχολικής ζωής και λειτουργώντας ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Είναι οργανισμοί ποιοτικών εκπαιδευτικών παροχών, ανοιχτοί προς την κοινωνία, προσανατολισμένοι στο μέλλον, που επιτυγχάνουν τους στόχους τους, χάρη στη συστηματική αλλά και συλλογική αντιμετώπιση ακόμη και ανοίκειων καταστάσεων. Είναι ελκυστικοί χώροι εργασίας, όπου καταγράφονται υψηλά ποσοστά δημιουργικότητας, διερευνητικής δράσης και καινοτόμων πρακτικών από επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, που θεωρούν σπουδαίο το έργο που επιτελούν και αναπτύσσουν εσωτερικά και εξωτερικά δίκτυα συνεργασίας.

Συνοψίζοντας, το σύγχρονο σχολείο καλείται να ευθυγραμμιστεί με τις συνεχείς προκλήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας και μιας ιδιαίτερα ανταγωνιστικής αγοράς εργασίας, προετοιμάζοντας πολίτες ενεργούς, που θα ενταχθούν στους κόλπους της ομαλά και επιτυχημένα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Παπαλόη, Ε., & Μπουραντάς, Δ., (2012). Η φρόνηση των διευθυντικών στελεχών στον χώρο της εκπαίδευσης ως θεμελιώδης προϋπόθεση για την ανανέωση των εκπαιδευτικών και διοικητικών πρακτικών. Στο Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Σαΐτης, Χ., (2000). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
Σαΐτης, Χ., (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ξενόγλωσση

- Blase, J., & Blase, J. (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teacher's perspectives. *Social Psychology of Education, 1*(2), 117-145.
- Bredeson, P. V. (1989). Empowered Teachers-Empowered Principals: Principals' Perceptions of Leadership in Schools. *Paper presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration*, p.p. 1-17.
- Davis J., & Wilson, S.M. (2000). Principals' Efforts to Empower Teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 73*(6), 349-353.
- Elmazi, E. (2018). The role of principal's power and teacher empowerment. *European Scientific Journal, 18*(43), 1867-7881.
- Gkorezis, P. (2016). Principal empowering leadership and teacher innovative behavior: a moderated mediation model. *International Journal of Educational Management, 30*(6), 1030-1044.
- Keiser, N. M., & Shen, J. (2000). Principals' and teachers' perceptions of teacher empowerment. *Journal of Leadership Studies, 7*(3), 115-121.
- Kiral, B. (2020). The Relationship between the Empowerment of Teachers by School Administrators and Organizational Commitments of Teachers. *International Online Journal of Education and Teaching, 7*(1), 248-265.
- Köiv, K., Liik, K., & Heidmets, M. (2019). School leadership, teacher's psychological empowerment and work-related outcomes. *International Journal of Educational Management, 33*(7), 1501 - 1514.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2013). Development and Validation of the School Leader Empowering Behaviours (SLEB) Scale. *The Asia-Pacific Education Researcher, 22*(4), 485-495.
- Lee, A. N. (2014). Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education, 41*, 67-79.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2017). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management Administration and Leadership, 45*(2), 260-283.
- Moran, K., & Larwin, K. H. (2017). Building administrator's facilitation of teacher leadership: Moderators associated with teachers' reported levels of empowerment. *Journal of Organizational & Educational Leadership, 3*(1), 2.

- Moye, M. J., Henkin, A. B., & Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J., & Eckley, M. (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*, 34(1_suppl), 630-649.
- Sagnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: The mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management*, 6(4), 1635-1641.
- Short, P. M., & Johnson, P. E. (1994). Exploring the Links among Teacher Empowerment, Leader Power, and Conflict. *Education*, 114(4), 581-594.
- Stander, A. S., & Stander, M. W. (2016). Retention of educators: The role of leadership, empowerment and work engagement. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 8(1), 187-202.
- Tindowen, D. J. (2019). Influence of Empowerment on Teachers' Organizational Behaviors. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 617-631.
- Yangaiya, S. A., & Magaji, K. (2015). The relationship between school leadership and job satisfaction of secondary school teachers: A mediating role of teacher empowerment. *People: International Journal of Social Sciences*, 1(1), 1239-1251.
- Yukl, G. A., (2010). *Leadership in Organizations*. (7th edition). New Jersey: Prentice Hall/ Upper Saddle River.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Ελένη Καραγιάννη είναι πτυχιούχος της κλασικής φιλολογίας του ΕΚΠΑ και εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση. Παράλληλα, είναι κάτοχος του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης του ΔΠΘ «Εξειδίκευση στις ΤΠΕ και Ειδική Αγωγή-Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης».

Παπαγιάννης Γεώργιος

Εκπαίδευση και Επιχειρηματικότητα - Απόψεις των καθηγητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η παρουσίαση των απόψεων των καθηγητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν διδάξει το μάθημα της επιχειρηματικότητας, σχετικά με το ρόλο και τους στόχους της επιχειρηματικής εκπαίδευσης. Σε συνέχεια των σχετικών προσεγγίσεων για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και την επιχειρηματική εκπαίδευση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως μέρος του θεωρητικού πλαισίου παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα η εξαγωγή των οποίων έγινε μέσω του ερωτηματολογίου. Έτσι στο παρόν άρθρο αποτυπώνονται τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν αντληθεί και αναφέρονται σε ζητήματα που αφορούν στο χρονικό πλαίσιο ενημέρωσης και εκπαίδευσης σχετικά με την επιχειρηματικότητα, το ρόλο της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στην επιλογή της αυτοαπασχόλησης ως επαγγελματικής προοπτικής καθώς και στην επίδραση της οικονομικής κρίσης στην επιλογή του μαθήματος της επιχειρηματικότητας από τους σπουδαστές αναδεικνύοντας έτσι τη σημασία της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα στα ακαδημαϊκά ιδρύματα.

Λέξεις-κλειδιά: επιχειρηματικότητα, εκπαίδευση, επιχειρηματική εκπαίδευση, εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρηματικότητας

Education and Entrepreneurship - Views of teachers in higher education

Abstract

The purpose of this research is to present the views of higher education teachers who have taught entrepreneurship about the role and goals of business education. Following the relevant approaches for educational programs and entrepreneurship education in higher education, as part of the theoretical framework, are presented the research results which were extracted through the research questionnaire. Thus, this article refers to the research data that have been extracted and which relate to the time frame of entrepreneurship education and to its role in self-employment as a professional perspective. Also, mentioned to the impact of the financial crisis on the choice of the course by students highlighting the importance of entrepreneurship education in academic institutions.

Keywords: entrepreneurship, education, business education, entrepreneurship education programs

1. Εισαγωγή

Η επιχειρηματικότητα είναι το σύνολο εκείνων των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων που αφορούν στη δημιουργία νέων επιχειρήσεων, στην ανανέωση των ήδη υφιστάμενων και στην εισαγωγή νέων προϊόντων και τεχνολογιών. Ορίζεται, επίσης, ως η αναζήτηση επιχειρηματικών ευκαιριών και η προσπάθεια μετατροπής της πρωτοβουλίας σε αποτέλεσμα και της ιδέας σε πράξη, με σκοπό τη δημιουργία οικονομικού κέρδους. Πρόσφατα, στον όρο της επιχειρηματικότητας έχει συμπεριληφθεί η έννοια της επιχειρηματικής νοοτροπίας. Η προτίμηση της αυτοαπασχόλησης ως επαγγελματικής επιλογής, η προθυμία ανάληψης κινδύνων, η αντίληψη των επιχειρηματικών ευκαιριών και η ερμηνεία τους, με βάση τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, αποτελούν ορισμένα χαρακτηριστικά της επιχειρηματικής νοοτροπίας.

Με τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία επιχειρείται η καταγραφή θεμάτων που αφορούν στο πεδίο της επιχειρηματικής εκπαίδευσης μέσω της διερεύνησης των απόψεων των καθηγητών που έχουν διδάξει μαθήματα επιχειρηματικότητας στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα η καταγραφή των οποίων έχει ως στόχο να βοηθήσει με τα αποτελέσματά της τις μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες στο συγκεκριμένο πεδίο. Έτσι, παρακάτω και σε συνέχεια του θεωρητικού μέρους αναφέρονται τα αποτελέσματα της έρευνας ώστε να αποτυπωθούν οι απόψεις των διδασκόντων του μαθήματος της επιχειρηματικότητας για ζητήματα σχετικά με την επιχειρηματική εκπαίδευση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Επιχειρηματικότητα

Αν και η έννοια της επιχειρηματικότητας δεν έχει αποδοθεί από ένα μοναδικό και κοινώς αποδεκτό ορισμό, η αναγνώριση του ρόλου της επιχειρηματικότητας στην οικονομία αναφέρεται συχνά τα τελευταία χρόνια από ένα ευρύ φάσμα της σύγχρονης ερευνητικής βιβλιογραφίας καθώς έχει αποδειχτεί πως αποτελεί πηγή καινοτομίας και αύξησης της απασχόλησης¹. Η επιχειρηματικότητα ορίζεται, μεταξύ άλλων, ως η αναζήτηση επιχειρηματικών ευκαιριών και η προσπάθεια μετατροπής της πρωτοβουλίας σε αποτέλεσμα και της ιδέας σε πράξη, με σκοπό τη δημιουργία οικονομικού ή και κοινωνικού οφέλους. Όμως, πρόσφατα στον όρο της επιχειρηματικότητας έχει συμπεριληφθεί και η έννοια της νοοτροπίας, στοιχεία της οποίας αποτελούν η προθυμία ανάληψης κινδύνων, η αντίληψη των επιχειρηματικών ευκαιριών και η επιθυμία ανάπτυξης εκείνων των ικανοτήτων που θα καταστήσουν την αυτοαπασχόληση μια επιτυχημένη επαγγελματική επιλογή.

2.1.2. Εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα

Κατά τη διάρκεια της προσπάθειας του προσδιορισμού της έννοιας της επιχειρηματικότητας αναπτύχθηκε ένα πλήθος απόψεων σχετικά με τα βασικά της χαρακτηριστικά, με κυριότερες διαστάσεις την επιχειρηματική συμπεριφορά και τις ιδιότητες εκείνες που προσδιορίζουν την επιχειρηματική δραστηριότητα. Αυτή η συζήτηση οδήγησε στην αντιπαράθεση ως προς το κατά πόσο ο επιχειρηματίας γεννιέται ή γίνεται στην πορεία της ζωής του, καθώς στην πρώτη περίπτωση γεννιέται με μία διαισθητική ικανότητα που τον οδηγεί στην επιχειρηματικότητα² ενώ στη δεύτερη η ικανότητα αυτή διδάσκεται³. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου αλληλεπιδρούν με το εξωτερικό περιβάλλον ενώ πολλά άτομα αναλαμβάνουν επιχειρηματική δράση μετά από μια μεγάλη περίοδο εργασιακής εμπειρίας τους ως μισθωτών υπαλλήλων⁴. Η προσωπικότητα διαμορφώνεται συνεχώς σύμφωνα με διάφορους παράγοντες του περιβάλλοντος και σε αυτή τη

1 Thurik, A.R. (1996). Small firms, entrepreneurship and economic growth. In: P.H. Admiraal (ed.). *Small Business in the Modern Economy*, Oxford: Basil Blackwell Publishers, 126-152

Audretsch, D.B., Carree, M.A., Stel, A.J., Thurik, A.R. (2002). Impeded industrial structuring: the growth penalty. *Kyklos*, 55 (1): 81-97

2 Cunningham, B., Lischeron, J. (1991). Defining entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 29 (1): 45-61

3 Kourilsky, M.L., Carlson, S.R. (1996). Mini-Society and YESS! Learning theory in action, *Children's Social and Economics Education*, 1 (2): 105-117

4 Peters, M., Cressy R.C., Storey, D.J. (1999). *The Economic Impact of Ageing on Entrepreneurship and SMEs*. Warwick: Warwick Business School and Zoetermeer: EIM Business and Policy Research

βάση οριοθετείται και η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα παρέχοντας εκείνες τις αναγκαίες συνθήκες για τη συνειδητοποίηση των διαθέσιμων επαγγελματικών επιλογών, εξοπλίζοντας τα άτομα με γνωστικά εργαλεία απαραίτητα για την ανάπτυξη επιχειρηματικών δράσεων.

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις του ερευνητικού θέματος

2.2.1. Εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρηματικότητας και μαθησιακή διαδικασία

Όπως έχει αναφερθεί η καλλιέργεια του επιχειρηματικού πνεύματος συνδέεται και με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιχειρηματικότητας. Η ανάπτυξη και η εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την επιχειρηματικότητα βασίζονται σε διάφορες θεωρίες μάθησης και αντίστοιχης διδασκαλίας. Οι κυρίαρχες θεωρίες που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία είναι η θεωρία της παραγωγικής μάθησης⁵, η μάθηση μέσω της πράξης⁶, η θεωρία των σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης⁷ και η θεωρία της ταξινόμησης μέσω των γνωστικών μαθησιακών αντικειμένων⁸.

Καθώς η επιχειρηματικότητα συνδέεται με την απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως είναι η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία και η ανεξαρτησία, η επιχειρηματική εκπαίδευση είναι προτιμότερο να διδάσκεται μ' έναν ενεργό και βιωματικό τρόπο, ο οποίος ενθαρρύνει τα άτομα να σκέφτονται και να πράττουν επιχειρηματικά. Είναι σημαντικό τα άτομα που ακολουθούν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιχειρηματικότητας να αντιλαμβάνονται τις πραγματικές της διαστάσεις σε ένα εμπειρικό πλαίσιο, παρά μέσω συμβατικών μεθόδων⁹, και, έτσι, οι παιδαγωγικές πρακτικές πρέπει να ενθαρρύνουν τη μάθηση μέσα από την πράξη και την εμπειρία, τη διεύρυνση των υπαρχόντων προτύπων και την αλληλεπίδραση με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον.

2.2.2. Προσεγγίσεις και διαστάσεις στον τομέα της επιχειρηματικής εκπαίδευσης

Όσο αφορά στο χρονικό πλαίσιο της παροχής των σχετικών με την επιχειρηματικότητα δεξιοτήτων σημειώνεται ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στόχος της επιχειρηματικής εκπαίδευσης είναι η εμφύσηση συγκεκριμένων επιχειρηματικών δεξιοτήτων και αντίστοιχης κινητοποίησης ενώ στην τριτοβάθμια

5 Wittrock, M.C. (1974). Learning as a generative process, *Educational Psychologist*, 11(2): 87-95

6 Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, New York: Macmillan Durham University Centre for Entrepreneurial Learning (2009). A study of graduate aspirations to and understanding of entrepreneurial behaviour. Durham UK

7 Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence of Children*, New York: W.W. Norton

8 Bloom, B.S., Engelhart, M, Furst, E., Hill, W., Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*, New York: Longmans Green

9 Gibb, A.A., Cotton, J. (1998). *Entrepreneurship in schools and college education-creating the leading edge*. Background paper to the conference to be held at the Department of Trade and Industry Conference Centre, December 8th 1998

εκπαίδευση ο στόχος αφορά πλέον την παροχή κατάλληλης και εξειδικευμένης επιστημονικής γνώσης, με παράλληλη ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί κατά το προηγούμενο χρονικό διάστημα¹⁰. Η πρακτική της ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες είναι, πλέον, συνήθης, στην Ευρώπη. Προγράμματα που προάγουν την επιχειρηματική εκπαίδευση σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας εφαρμόζονται σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹¹.

Η διεθνής εμπειρία των τελευταίων ετών αντανακλά την ώθηση της επιχειρηματικότητας πέρα από τις οικονομικές επιστήμες και την απλή εκμάθηση του επιχειρησιακού σχεδιασμού και λειτουργίας, η οποία πλέον θεωρείται ως αδύναμη παιδαγωγική προσέγγιση για την επιχειρηματική εκπαίδευση¹². Έτσι, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εστιάζουν στην ανάπτυξη παιδαγωγικών μεθόδων για την ενίσχυση των επιχειρηματικών χαρακτηριστικών και αξιών, στην παροχή πραγματικών γνώσεων για τον κόσμο των επιχειρήσεων και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης¹³.

Ως εκ τούτου, δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως, ειδικά στις ΗΠΑ, η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα εφαρμόζεται, σε μεγάλο βαθμό, σε πανεπιστημιακά πεδία εκτός των σχολών διοίκησης επιχειρήσεων αναπτύσσοντας ένα σύγχρονο μοντέλο εκπαίδευσης ανεξάρτητο του παραδείγματος της επιχείρησης¹⁴. Στο μοντέλο αυτό, το οποίο πλέον αναπτύσσεται και στον ευρωπαϊκό χώρο, η έμφαση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα εντοπίζεται στον εντοπισμό των επιχειρηματικών ευκαιριών και στην προώθηση της καινοτομίας, μέσω του συνδυασμού διάφορων επιστημονικών κλάδων.

Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός πως η παγκόσμια οικονομική ύφεση έχει επηρεάσει δραματικά το ζήτημα της απασχολησιμότητας των αποφοίτων¹⁵, ενώ την ίδια στιγμή υπάρχουν εκκλήσεις από τη βιομηχανία και τις κυβερνήσεις, ως εργοδότες, για περισσότερο καταρτισμένους αποφοίτους που επιδιώκουν να ενσωματωθούν στην αγορά, είτε ως επιχειρηματίες είτε ως εργαζόμενοι¹⁶. Πιο

10 OECD (2009). *Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship*. Report by the OECD Working Party on SMEs and Entrepreneurship, OECD

11 European Commission, (2012). *Entrepreneurship education at school in Europe. National strategies, curricula and learning outcomes*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, *Eurydice and Policy Support*, Brussels

12 Gibb, A. (2006). *Entrepreneurship: Unique solutions for Unique Environments: Is It possible to achieve this with the existing paradigm?* Background paper to the Plenary presentation to the *International Council for Small Business World Conference, Melbourne Australia, June 18-21*, 1- 30

13 Gibb, A.A. (2005). *Towards the Entrepreneurial University. Entrepreneurship Education as a lever for change*. NCGE Policy paper series

14 Mendes, T, Estabrook, L, Magelli, P., Conlin, K. (2006). *How academics really view entrepreneurship and Entrepreneurial behavior: A study of 2,000 faculty, 10,000 graduate students and 100 Academic administrators at the University of Illinois at Urbana-Champaign*. University of Illinois USA

15 Cranmer, S. (2006). *Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes*. *Studies in Higher Education*, 13(2): 169-184

16 Papayannakis, L., Kastelli, I., Damigos, D., Mavrotas, G. (2008). *Fostering Entrepreneurship Education in Engineering Curricula in Greece. Experiences and challenges for a Technical University*. *European Journal of Engineering Education*, 33(2): 199-210

συγκεκριμένα, υπάρχει πλέον ανάγκη για αποφοίτους που να είναι εξοπλισμένοι με ένα εύρος επιχειρηματικών δεξιοτήτων, με έμφαση τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και τη διαχείριση κινδύνων και δικτύων¹⁷, ανάγκη που έχει καταστεί σαφής και από πλήθος μελετών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής¹⁸. Παρόλα αυτά, πολλοί υποστηρίζουν πως η ομαλή μετάβαση των αποφοίτων στην αγορά δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί υπό τον παρόν θεσμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο¹⁹. Κατά συνέπεια, όλα τα προαναφερθέντα ζητήματα έχουν ανοίξει έναν ευρύτερο δημόσιο διάλογο σχετικά με το ρόλο και τη φύση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στο σύγχρονο οικονομικό και επιχειρηματικό περιβάλλον.

2.3. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει και να αποτυπώσει την επιχειρηματική εκπαίδευση που παρέχεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα και από τα ελληνικά πανεπιστήμια ειδικότερα καθώς και τη συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στην ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος των νέων στην Ελλάδα μέσω των απόψεων των μελών του διδακτικού προσωπικού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη διεξαγωγή της στατιστικής μελέτης, με γνώμονα τα όσα παρατέθηκαν στην παρουσίαση των θεωρητικών συνιστωσών που περιβάλουν την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα, τίθεται εκ των προτέρων μια σειρά από ερευνητικά ερωτήματα, μέσω των οποίων σχεδιάστηκαν και τα ερευνητικά εργαλεία και κατευθύνθηκε η έρευνα. Κατά συνέπεια, η παρακάτω στατιστική μελέτη αποσκοπεί στο:

- να καταγράψει ορισμένα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των καθηγητών που έχουν διδάξει μαθήματα επιχειρηματικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με την καταλληλότερη χρονική στιγμή ενημέρωσης και εκπαίδευσης σε θέματα επιχειρηματικότητας καθώς και με το ρόλο και τους στόχους της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στην επαγγελματική προοπτική της αυτοαπασχόλησης
- να διερευνήσει την προσφορά του μαθήματος της επιχειρηματικότητας από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και να αποτυπώσει τις μορφές διεξαγωγής του μαθήματος

17 Moreland, N. (2007). *Entrepreneurship and higher education: an employability perspective*. The Higher Education Academy, UK

18 European Commission, (2004). Helping to create an entrepreneurial culture. A guide on good practices in promoting entrepreneurial attitudes and skills through education. Directorate-General for Enterprise and Industry. Brussels: EU, Unit B.1: Entrepreneurship (SC27 3/4).

European Commission (2006). *Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning*. Final Proceedings of conference held in Oslo, 26-27 October

European Commission, (2008a). Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies. *Final Report of the Expert Group*. Directorate-General for Enterprise and Industry. Brussels: EU, Unit B.1: Entrepreneurship. (A12)

19 Coaldrake, P. (2001). Responding to Changing Student Expectations. *Higher Education Management*, 13(2): 75-93 OECD

- να εξετάσει το βαθμό που η πανεπιστημιακή κοινότητα θεωρεί ότι η οικονομική κρίση επηρεάζει τους φοιτητές/τριες στην επιλογή του αντίστοιχου μαθήματος καθώς και το μέλλον της επιχειρηματικότητας

2.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Αναφορικά με τους παράγοντες που διερευνώνται και παρουσιάζονται παρακάτω θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτοί αναφέρονται σε ζητήματα όπως το χρονικό πλαίσιο ενημέρωσης και εκπαίδευσης των νέων σε θέματα που αφορούν την επιχειρηματικότητα καθώς και τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης στον συγκεκριμένο τομέα και της αυτοαπασχόλησης ως επαγγελματικής επιλογής. Επίσης, μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων περιλαμβάνονται οι στόχοι, το πλαίσιο των παρεχόμενων προγραμμάτων επιχειρηματικότητας και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στα ελληνικά πανεπιστήμια σύμφωνα με τις απόψεις των καθηγητών που έχουν διδάξει σε αντίστοιχα μαθήματα επιχειρηματικότητας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Τέλος, η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην επιλογή του μαθήματος της επιχειρηματικότητας και στο μέλλον της είναι μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Το δείγμα

Το χρονικό διάστημα 2009-2013 αποτελεί τη χρονική περίοδο για την οποία αντλήθηκαν τα στοιχεία των διδασκόντων του μαθήματος της επιχειρηματικότητας στα Ανώτατα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα (ΑΕΙ) της χώρας. Σημειώνεται ότι μετά το 2009, σε συνέχεια της μέχρι τότε υποστήριξης του μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων, το αντίστοιχο μάθημα υποστηρίζεται από τις Μονάδες Καινοτομίας και Επιχειρηματικότητας (ΜΚΕ) των Πανεπιστημίων. Μετά την προσωπική επικοινωνία με τους διδάσκοντες του μαθήματος, των ΑΕΙ για τα οποία δόθηκαν στοιχεία, ανταποκρίθηκαν οι διδάσκοντες των δεκαεννέα (19) ΑΕΙ της χώρας για τα οποία δόθηκε η δυνατότητα συγκέντρωσης των σχετικών στοιχείων και δημιουργήθηκε το ερευνητικό δείγμα. Έτσι, το τελικό δείγμα απαρτίζεται από ογδόντα πέντε (85) καθηγητές και τον αντίστοιχο αριθμό παρατηρήσεων, οι απαντήσεις των οποίων συλλέχτηκαν έπειτα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας. Θα ήταν χρήσιμο να σημειωθεί ότι το 74,1% του δείγματος αποτελείται από άνδρες και το 25,9% από γυναίκες. Σχετικά με το αντικείμενο σπουδών των καθηγητών της έρευνας το 61,2% είναι καθηγητές οικονομικών και διοίκησης επιχειρήσεων, το 15,3% θετικών επιστήμων, το 9,4% πληροφορικής και το 9,4% καθηγητές πολυτεχνικών

σκολών ενώ τέλος το 58,8% αυτών είναι μέλη Δ.Ε.Π. με το υπόλοιπο ποσοστό να καλύπτεται από εξωτερικούς συνεργάτες ή έκτακτο διδακτικό προσωπικό.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το κύριο ερευνητικό εργαλείο με το οποίο επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η σύνταξή του έγινε σε συνέχεια της μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας και με αναφορά στα εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρηματικότητας. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις που αποσκοπούν στην αποσαφήνιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του ερευνητικού δείγματος καθώς και ερωτήσεις διερεύνησης των απόψεων των καθηγητών σε πτυχές της επιχειρηματικής εκπαίδευσης μεταξύ των οποίων η αποτελεσματικότερη χρονική περίοδος σχετικής ενημέρωσης και εκπαίδευσης των νέων στο συγκεκριμένο πεδίο. Επίσης, ζητούνται οι απόψεις σχετικά με την ικανοποίηση από την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα στην τρίτοβάθμια βαθμίδα καθώς και την ικανοποίηση από το μάθημα της επιχειρηματικότητας μέσω εννέα και έντεκα αντίστοιχα ερωτήσεων. Για την καταγραφή των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου καθώς και ερωτήσεις κλίμακας Likert με τη σειρά των απαντήσεων να είναι κατά σειρά: 1. Διαφωνώ, 2 Διαφωνώ Λίγο, 3. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4. Συμφωνώ αρκετά και 5. Συμφωνώ απόλυτα.

3.3. Τρόπος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Για την εξαγωγή των ερευνητικών αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο χρησιμοποιούνται στατιστικά εργαλεία της περιγραφικής στατιστικής. Συγκεκριμένα, για την παράθεση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιούνται πίνακες περιγραφικής στατιστικής σε συνέχεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1. Απόψεις για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα

Για την ενότητα του ερευνητικού εργαλείου που αφορά στις απόψεις των καθηγητών της τρίτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα, μια πρώτη εικόνα για το ποια θεωρούν καλύτερη στιγμή για την ενημέρωση και την εκπαίδευση σχετικά με την επιχειρηματικότητα δίνεται από τον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1. Καλύτερη στιγμή για την ενημέρωση και την εκπαίδευση σχετικά με την επιχειρηματικότητα

	Η ενημέρωση να ξεκινήσει	Η εκπαίδευση να γίνει
Στο Δημοτικό (Α/θμια Εκπαίδευση)	29,4%	14,1%
Στο Γυμνάσιο/Λύκειο (Β/θμια Εκπαίδευση)	58,8%	42,4%
Στο Πανεπιστήμιο (Γ/θμια εκπαίδευση)	10,6%	40,0%
Στη Μεταλυκειακή εκπαίδευση (ΙΕΚ, ΟΑΕΔ κ.α)	1,2%	3,5%
Όταν οι εργαζόμενοι εισέρχονται στην εργασία τους	0,0%	0,0%
Δεν ξέρω	0,0%	0,0%
Δεν μπορεί να εκπαιδευτεί κάποιος, πρέπει να έχει γεννηθεί με την ικανότητα αυτή	0,0%	0,0%

Αρχικά παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων (58,8%) απαντά ότι η ενημέρωση σχετικά με την επιχειρηματικότητα θα πρέπει να ξεκινά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ αρκετά υψηλό (29,4%) είναι το ποσοστό των καθηγητών που θεωρούν ότι η ενημέρωση για θέματα επιχειρηματικότητας θα πρέπει να ξεκινά από το δημοτικό. Παράλληλα το 11,8% των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί ότι η καλύτερη στιγμή για ενημέρωση σχετικά με την επιχειρηματικότητα είναι στο Πανεπιστήμιο ή κατά τη διάρκεια της μεταλυκειακής εκπαίδευσης. Αντίθετα, όσο αφορά στη βέλτιστη χρονική στιγμή για την εκπαίδευση σχετικά με την επιχειρηματικότητα, το 42,4% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι αυτή είναι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 43,5% κατά τη διάρκεια των σπουδών στην τριτοβάθμια ή στη μεταλυκειακή εκπαίδευση και το 14,1% στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερα υψηλό (90,6%) είναι το ποσοστό των καθηγητών που συμφωνούν με την άποψη ότι η εκπαίδευση για θέματα επιχειρηματικότητας αυξάνει την πιθανότητα των ατόμων για αυτοαπασχόληση.

Στη συνέχεια, ανιχνεύοντας το βαθμό ικανοποίησης των καθηγητών από την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα, (Πίνακας 2), διαπιστώνεται ότι, όπως φαίνεται στην ερώτηση 1, το 34,1% των καθηγητών διαφωνεί με τη συγκεκριμένη άποψη σε απόλυτο βαθμό, ενώ αντίθετα το 36,5% συμφωνεί σε σχετικό βαθμό. Επιπλέον, καθίσταται σαφές ότι η μεγάλη πλειοψηφία, ποσοστό 78,8%, των καθηγητών που συμμετέχουν στην έρευνα δε συμφωνεί με την δεύτερη πρόταση θέσης του πίνακα.

Παράλληλα, στη θέση 3 του πίνακα διαπιστώνεται ότι το 32,9% των καθηγητών του δείγματος συμφωνεί ενώ το 41,2% διαφωνεί. Επίσης, το 51,8% των καθηγητών αθροιστικά τοποθετείται θετικά στην θέση 4 ενώ διατυπώνονται περισσότερες απόψεις σχετικά με άλλες ερωτήσεις όπως φαίνεται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2. Ικανοποίηση από την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις;						
α/α		Διαφωνώ	Διαφωνώ Λίγο	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1	Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα απευθύνεται προς το παρόν κυρίως στους φοιτητές των οικονομικών τμημάτων	34,1%	14,1%	8,2%	36,5%	7,1%
2	Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα πρέπει να απευθύνεται κυρίως στους φοιτητές των οικονομικών τμημάτων	78,8%	14,1%	5,9%	1,2%	0,0%
3	Ο στόχος της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα στο Πανεπιστήμιο είναι η παροχή εξειδικευμένων γνώσεων για την ίδρυση επιχείρησης	21,2%	20,0%	25,9%	29,4%	3,5%
4	Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα στα ΑΕΙ πρέπει να εστιάζει περισσότερο στην αλλαγή των προσωπικών χαρακτηριστικών, συμπεριφορών και νοοτροπίας για το θέμα αυτό και λιγότερο στην παροχή εξειδικευμένων γνώσεων	9,4%	15,3%	23,5%	30,6%	21,2%
5	Χρειάζεται βελτίωση και σταδιακά εδραίωση της διδασκαλίας του μαθήματος της επιχειρηματικότητας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης	1,2%	2,4%	10,6%	36,5%	49,4%
6	Η δημιουργία έδρας για την επιχειρηματικότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι απαραίτητη	5,9%	5,9%	16,5%	30,6%	41,2%
7	Η ειδική κατάρτιση που παρέχεται σήμερα στους καθηγητές σε θέματα επιχειρηματικότητας είναι ανεπαρκής	4,7%	4,7%	28,2%	44,7%	17,6%
8	Η κρατική χρηματοδότηση των προγραμμάτων επιχειρηματικότητας είναι ικανοποιητική	21,2%	34,1%	23,5%	17,6%	3,5%
9	Η ιδιωτική χρηματοδότηση των προγραμμάτων επιχειρηματικότητας είναι ικανοποιητική	36,5%	32,9%	24,7%	4,7%	1,2%

Συνεχίζοντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, παρατηρείται, σύμφωνα με την ερώτηση 1 του πίνακα 3, ότι τα μαθήματα επιχειρηματικότητας είναι βασισμένα στη περισσότερο στη θεωρία και λιγότερο στην πράξη. Επίσης, με βάση την ερώτηση 2 τα μαθήματα λειτουργούν επικουρικά στην ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος. Στην ερώτηση 4 του σχετικού πίνακα το 38,9% των ερωτηθέντων εκφράζει συμφωνες θετικές απόψεις, ενώ όμοιο είναι το ποσοστό αυτών που διαφωνεί. Παράλληλα, οι καθηγητές στο σύνολο τους, ποσοστό 92,9%, εκφράζονται θετικά στην ερώτηση 5 του πίνακα 3. Ακόμη, διαπιστώνεται ότι το γνωστικό υπόβαθρο των φοιτητών σε θέματα επιχειρηματικότητας πριν

από την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν κρίνεται ικανοποιητικό σύμφωνα με τα αποτελέσματα στην ερώτηση 7 ενώ για το 51,8% των καθηγητών ο αριθμός των σπουδαστών που επιλέγουν το μάθημα είναι ικανοποιητικός.

Πίνακας 3. Ικανοποίηση από το μάθημα της επιχειρηματικότητας

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις;						
α/α		Διαφωνώ	Διαφωνώ Λίγο	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1	Τα μαθήματα επιχειρηματικότητας είναι βασισμένα στη θεωρία και λιγότερο στην πράξη	9,4%	23,5%	14,1%	42,4%	10,6%
2	Τα μαθήματα για την επιχειρηματικότητα αποτελούν αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη για την ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος	1,2%	8,2%	14,1%	41,2%	35,3%
3	Το μάθημα της επιχειρηματικότητας ενδιαφέρει τους φοιτητές και τα αποτελέσματά του θα φανούν στο μέλλον	0,0%	3,5%	9,4%	49,4%	37,6%
4	Προϋπόθεση για την επιτυχή παρακολούθηση του μαθήματος της επιχειρηματικότητας είναι η κατοχή από τους φοιτητές βασικών οικονομικών εννοιών	17,6%	21,2%	22,4%	31,8%	7,1%
5	Το μάθημα της επιχειρηματικότητας αναπτύσσει τις επιχειρηματικές δεξιότητες των φοιτητών	1,2%	2,4%	3,5%	60,0%	32,9%
6	Το μάθημα της επιχειρηματικότητας θα πρέπει να διδάσκεται κυρίως από επιχειρηματίες	28,2%	34,1%	23,5%	14,1%	0,0%
7	Το γνωστικό υπόβαθρο των φοιτητών σε θέματα επιχειρηματικότητας πριν από την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ικανοποιητικό	51,8%	36,5%	9,4%	2,4%	0,0%
8	Ο αριθμός των σπουδαστών που επέλεξαν το μάθημα της επιχειρηματικότητας είναι ικανοποιητικός	9,4%	21,2%	17,6%	36,5%	15,3%
9	Το ακαδημαϊκό περιβάλλον (καθηγητές κ.α) ενθαρρύνει τους φοιτητές στην επιλογή της επιχειρηματικότητας ως επαγγελματικής σταδιοδρομίας	14,1%	30,6%	22,4%	27,1%	5,9%
10	Η υποστήριξη του ιδρύματος, όσον αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος της επιχειρηματικότητας, είναι ικανοποιητική	5,9%	10,6%	16,5%	47,1%	20,0%
11	Οι μέθοδοι διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας που γνωρίζω είναι αρκετές για την αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος	1,2%	11,8%	18,8%	43,5%	24,7%

Στη συνέχεια ζητείται από το δείγμα των καθηγητών να δηλώσει την προτίμησή του ως προς τη μορφή διεξαγωγής του μαθήματος της επιχειρηματικότητας. Το 43,5% των καθηγητών του δείγματος θεωρεί ότι είναι προτιμότερο το μάθημα της επιχειρηματικότητας να διδάσκεται ως μάθημα επιλογής, ώστε να το παρακολουθούν οι φοιτητές που το επιθυμούν, ενώ σχεδόν ίδιο (41,2%) είναι το ποσοστό των ερωτηθέντων που θεωρούν ότι το μάθημα της επιχειρηματικότητας θα πρέπει να ενταθεί ως υποχρεωτικό στο πρόγραμμα σπουδών όλων των τμημάτων. Αναφορικά με τις δράσεις που χρησιμοποιούνται από τα Πανεπιστήμια για την προώθηση της επιχειρηματικότητας, μια ενδεικτική και σύμφωνη με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εικόνα δίνεται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Δράσεις των Πανεπιστημίων για την προώθηση της επιχειρηματικότητας

Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούνται από το Πανεπιστήμιό σας οι παρακάτω δράσεις για την προώθηση της επιχειρηματικότητας;					
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Μαθήματα επιχειρηματικότητας	1,2%	7,1%	20,0%	32,9%	38,8%
Μελέτες περιπτώσεων	2,4%	7,1%	30,6%	30,6%	29,4%
Επισκέψεις σε επιχειρήσεις και αλλού	10,6%	17,6%	30,6%	24,7%	16,5%
Σεμινάρια επιχειρηματικότητας	7,1%	10,6%	24,7%	36,5%	21,2%
Υπηρεσίες συμβουλευτικής	9,4%	15,3%	24,7%	28,2%	22,4%
Εργαστήρια επιχειρηματικότητας	16,5%	18,8%	25,9%	27,1%	11,8%
Διαγωνισμοί επιχειρηματικών ιδεών	18,8%	12,9%	21,2%	25,9%	21,2%
Διαγωνισμοί επιχειρηματικών σχεδίων	16,5%	14,1%	21,2%	25,9%	22,4%
Παιχνίδια ρόλων	28,2%	21,2%	30,6%	16,5%	3,5%
Εικονικές επιχειρήσεις	28,2%	23,5%	25,9%	16,5%	5,9%
Θερινά σχολεία επιχειρηματικότητας	48,2%	24,7%	10,6%	7,1%	9,4%
Εκδηλώσεις/Συναντήσεις επιχειρηματιών με σπουδαστές	5,9%	23,5%	31,8%	18,8%	20,0%

Όσο αφορά στην οικονομική κρίση, αυτή φαίνεται να αποτελεί, σύμφωνα με τις απόψεις των καθηγητών, σημαντικό παράγοντα επιρροής της απόφασης των φοιτητών για την παρακολούθηση μαθημάτων επιχειρηματικότητας. Από την άλλη, δίνεται μια ενδιαφέρουσα εικόνα αναφορικά με την επιρροή της οικονομικής κρίσης στο μέλλον της επιχειρηματικότητας. Η οικονομική κρίση θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά το μέλλον της επιχειρηματικότητας για το 64,7% των ακαδημαϊκών και αρνητικά για το 30,6%.

5. Συμπεράσματα

Στο πεδίο της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα, η πλειοψηφία των

καθηγητών θεωρεί πως η ενημέρωση στην επιχειρηματικότητα θα πρέπει να ξεκινάει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα από τη δευτεροβάθμια ή και μετά από αυτή. Συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία εντοπίζεται στο εξαιρετικά υψηλό ποσοστό καθηγητών (90,6%) που συνδέει την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα με την αυξημένη πιθανότητα αυτοαπασχόλησης²⁰. Επιπλέον, το εύρημα της μεγάλης πλειοψηφίας (78,8%) των καθηγητών που δε θεωρεί ότι η επιχειρηματική εκπαίδευση θα πρέπει να απευθύνεται κυρίως στους φοιτητές οικονομικών σχολών συνάδει, επίσης, με την προηγούμενη έρευνα, η οποία αναδεικνύει την ολιστική προσέγγισή της σε όλα τα επιστημονικά πεδία φοίτησης²¹. Ακόμη, σύμφωνα και με άλλες βιβλιογραφικές αναφορές²², η πλειοψηφία των καθηγητών υποστηρίζει πως η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα θα πρέπει να εστιάζει κυρίως στη δημιουργία επιχειρηματικής κουλτούρας και λιγότερο στην παροχή εξειδικευμένων γνώσεων.

Ακόμη, οι περισσότεροι καθηγητές θεωρούν πως τα μαθήματα της επιχειρηματικότητας βασίζονται περισσότερο στη θεωρία από ότι στην πράξη ενώ έχει ευρέως αποδειχθεί πως η παιδαγωγική προσέγγιση της επιχειρηματικής εκπαίδευσης θα πρέπει να βασίζεται σε δύο πυλώνες, την εκμάθηση του θεωρητικού υπόβαθρου της επιχειρηματικότητας και την εκπαίδευση σε πρακτικά ζητήματα²³. Διάσταση απόψεων καταγράφηκε στο ζήτημα της υποχρεωτικής ή μη ένταξης του μαθήματος της επιχειρηματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών, δεδομένου ότι η απόφαση αυτή εξαρτάται από τους στόχους του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος, έχοντας ωστόσο διαφορετικό αντίκτυπο στις επιχειρηματικές προθέσεις των αποφοίτων²⁴. Τα αποτελέσματα της παρακολούθησης μαθημάτων

20 Dainow, R. (1986). Training and education of entrepreneurs: The current state of the literature. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 3(4): 10–23.

McMullan, W.E., Chrisman, J.J., Vesper, K.H. (2002). Lessons from successful innovations in entrepreneurial support programming. In: Chrisman, J.J., Holbrook, J.A.D., Chua, J.H. (eds.), *Innovation and Entrepreneurship in Western Canada: From Family Businesses to Multinationals*. Calgary, Alberta: University of Calgary Press.

Varela, R., Jimenez, J.E. (2001). *The Effect of Entrepreneurship Education in the Universities of Cali*. Frontiers of Entrepreneurship Research, Babson Conference Proceedings.

Tkachev, A., Kolvereid, L. (1999). Self-Employment Intentions among Russian Students. *Entrepreneurship and Regional Development*, 11 (3): 269-280

21 Schramm, C.J. (2006). Report to HM Treasury and the National Council for Graduate Entrepreneurship. *Ewing Manning Kauffman Foundation US*

22 Gibb, A. (2006). Entrepreneurship: Unique solutions for Unique Environments: Is It possible to achieve this with the existing paradigm? Background paper to the Plenary presentation to the *International Council for Small Business World Conference, Melbourne Australia, June 18-21, 1- 30*

23 Fiet, J.O. (2001). The Pedagogical Side of Entrepreneurship Theory. *Journal of Business Venturing*, 16: 101-117

Vesper, K.H., McMullen, W.E (1998). Entrepreneurship: Today Courses, Tomorrow Degrees? *Entrepreneurship Theory and Practice*, 13(1): 7-13.

Brawer, F.B. (1997). Simulation as a vehicle in entrepreneurship education. *ERIC Digest*, 97(1): 433-468

Charney, A., Libecap, G. (2000). Impact of Entrepreneurship Education. Insights: Kauffman Research Series. *Kauffman Center for Entrepreneurship Leadership*.

24 Shane, S. (2004). Academic entrepreneurship -University spinoffs and wealth creation, (pp. 353). *New*

επιχειρηματικότητας φαίνονται στο επαγγελματικό μέλλον των φοιτητών, λαμβάνοντας υπόψη πως έχει αποδειχθεί η ενίσχυση της επιχειρηματικής πρόθεσης από τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα²⁵.

Ας σημειωθεί ότι η ανάπτυξη παράλληλων δράσεων για την προώθηση της επιχειρηματικότητας, στο πλαίσιο της επιχειρηματικής εκπαίδευσης, θεωρείται κρίσιμης σημασίας, όπως έχει επισημανθεί και από προηγούμενους ερευνητές²⁶. Τέλος, άξιο αναφοράς είναι το εύρημα πως οι καθηγητές σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν πως η οικονομική κρίση μπορεί να επηρεάσει θετικά το μέλλον της επιχειρηματικότητας λαμβάνοντας υπόψη πως σε παγκόσμιο επίπεδο υπάρχει ανάγκη για περισσότερο καταρτισμένους απόφοιτους²⁷.

6. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται από μία σειρά περιορισμών και, για το λόγο αυτό, τα ευρήματα και τα αντίστοιχα συμπεράσματα θα πρέπει να εξετάζονται με τη δέουσα προσοχή. Αρχικά, θα πρέπει να σημειωθεί πως η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα αποτελεί ένα σχετικά νέο ερευνητικό πεδίο, ενώ οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές δράσεις στην Ελλάδα υλοποιούνται συστηματικά κατά το τελευταίο, κυρίως, χρονικό διάστημα. Επομένως, δεν υπάρχουν σαφή ερευνητικά δεδομένα και στοιχεία στον ελληνικό χώρο με τα οποία τα παρόντα ευρήματα μπορούν να συγκριθούν, ώστε να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Εκτός αυτού, δεν υφίσταται ένα δομημένο θεσμικό και ακαδημαϊκό πλαίσιο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ περιορισμό αποτελεί και το γεγονός ότι δεν υπάρχει επίσημη δομή και βάση δεδομένων καταγραφής συγκεντρωτικών στοιχείων που αφορούν τη συμμετοχή φοιτητών και καθηγητών σε προγράμματα επιχειρηματικότητας, με ότι αυτό συνεπάγεται.

Βιβλιογραφία

- Audretsch, D.B., Carree, M.A., Stel, A.J., Thurik, A.R. (2002). Impeded industrial structuring: the growth penalty. *Kyklos*, 55 (1): 81-97
- Bloom, B.S., Engelhart, M, Furst, E., Hill, W., Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*, New York: Longmans Green

horizons in entrepreneurship, edited by S. Venkataraman. Edward Elgar Publishing, Inc., Cheltenham.

25 Fayolle, A. (2004). Value creation in changing student state of mind and behaviour: new research approaches to measure the effects of entrepreneurship education. *A study carried at by the Research unit of Entrepreneurship and Processes of Innovation*.

26 Kuratko, D.F. (2004). Entrepreneurship education in the 21st century: From legitimization to leadership. *Proceedings of the U.S. Association for Small Business & Entrepreneurship*, 45-60.

27 European Commission, (2008b). Towards more knowledge based policy and practice in education and training. *Brussels: EU, SEC* (2007) 1098.

- Brawer, F.B. (1997). Simulation as a vehicle in entrepreneurship education. *ERIC Digest*, 97(1): 433-468
- Charney, A., Libecap, G. (2000). Impact of Entrepreneurship Education. Insights: Kauffman Research Series. *Kauffman Center for Entrepreneurship Leadership*.
- Coaldrake, P. (2001). Responding to Changing Student Expectations. *Higher Education Management*, 13(2): 75-93 OECD
- Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 13(2): 169-184
- Cunningham, B., Lischeron, J. (1991). Defining entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 29 (1): 45-61
- Dainow, R. (1986). Training and education of entrepreneurs: The current state of the literature. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 3(4): 10-23.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, New York: Macmillan
- Durham University Centre for Entrepreneurial Learning (2009). A study of graduate aspirations to and understanding of entrepreneurial behaviour. Durham UK
- European Commission, (2012). Entrepreneurship education at school in Europe. National strategies, curricula and learning outcomes, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, *Eurydice and Policy Support*, Brussels
- European Commission, (2008a). Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies. *Final Report of the Expert Group. Directorate-General for Enterprise and Industry. Brussels: EU, Unit B.1: Entrepreneurship. (A12)*
- European Commission, (2008b). Towards more knowledge based policy and practice in education and training. *Brussels: EU, SEC (2007) 1098*.
- European Commission (2006). *Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning*. Final Proceedings of conference held in Oslo, 26-27 October
- European Commission, (2004). Helping to create an entrepreneurial culture. A guide on good practices in promoting entrepreneurial attitudes and skills through education. Directorate-General for Enterprise and Industry. *Brussels: EU, Unit B.1: Entrepreneurship (SC27 3/4)*.
- Fayolle, A. (2004). Value creation in changing student state of mind and behaviour: new research approaches to measure the effects of entrepreneurship education. *A study carried at by the Research unit of Entrepreneurship and Processes of Innovation*.
- Fiet, J.O. (2001). The Pedagogical Side of Entrepreneurship Theory. *Journal of Business Venturing*, 16: 101-117
- Gibb, A.A., Cotton, J. (1998). *Entrepreneurship in schools and college education-creating the leading edge*. Background paper to the conference to

- be held at the Department of Trade and Industry Conference Centre, December 8th 1998
- Gibb, A.A. (2005). Towards the Entrepreneurial University. Entrepreneurship Education as a lever for change. NCGE Policy paper series
- Gibb, A. (2006). Entrepreneurship: Unique solutions for Unique Environments: Is It possible to achieve this with the existing paradigm? Background paper to the Plenary presentation to the *International Council for Small Business World Conference, Melbourne Australia, June 18-21*, 1- 30
- Kourilsky, M.L., Carlson, S.R. (1996). Mini-Society and YESS! Learning theory in action, *Children's Social and Economics Education*, 1 (2): 105-117
- Kuratko, D.F. (2004). Entrepreneurship education in the 21st century: From legitimization to leadership. *Proceedings of the U.S. Association for Small Business & Entrepreneurship*, 45-60.
- McMullan, W.E., Chrisman, J.J., Vesper, K.H. (2002). Lessons from successful innovations in entrepreneurial support programming. In: Chrisman, J.J., Holbrook, J.A.D., Chua, J.H. (eds.), *Innovation and Entrepreneurship in Western Canada: From Family Businesses to Multinationals*. Calgary, Alberta: University of Calgary Press.
- Mendes, T, Estabrook, L, Magelli, P, Conlin, K. (2006). How academics really view entrepreneurship and Entrepreneurial behavior: A study of 2,000 faculty, 10,000 graduate students and 100 Academic administrators at the University of Illinois at Urbana-Champaign. University of Illinois USA
- Moreland, N. (2007). *Entrepreneurship and higher education: an employability perspective*. The Higher Education Academy, UK
- OECD (2009). *Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship*. Report by the OECD Working Party on SMEs and Entrepreneurship, OECD
- Papayannakis, L., Kastelli, I., Damigos, D., Mavrotas, G. (2008). Fostering Entrepreneurship Education in Engineering Curricula in Greece. Experiences and challenges for a Technical University. *European Journal of Engineering Education*, 33(2): 199-210
- Peters, M., Cressy R.C., Storey, D.J. (1999). *The Economic Impact of Ageing on Entrepreneurship and SMEs*. Warwick: Warwick Business School and Zoetermeer: EIM Business and Policy Research
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence of Children*, New York: W.W. Norton
- Schramm, C.J. (2006). Report to HM Treasury and the National Council for Graduate Entrepreneurship. *Ewing Manning Kauffman Foundation US*
- Shane, S. (2004). Academic entrepreneurship -University spinoffs and wealth creation, (pp. 353). *New horizons in entrepreneurship*, edited by S. Venkataraman. Edward Elgar Publishing, Inc., Cheltenham.
- Thurik, A.R. (1996). Small firms, entrepreneurship and economic growth. In:

- P.H. Admiraal (ed.). *Small Business in the Modern Economy*, Oxford: Basil Blackwell Publishers, 126-152
- Tkachev, A., Kolvereid, L. (1999). Self-Employment Intentions among Russian Students. *Entrepreneurship and Regional Development*, 11 (3): 269-280
- Varela, R., Jimenez, J.E. (2001). *The Effect of Entrepreneurship Education in the Universities of Cali*. Frontiers of Entrepreneurship Research, Babson Conference Proceedings.
- Vesper, K.H., McMullen, W.E (1998). Entrepreneurship: Today Courses, Tomorrow Degrees? *Entrepreneurship Theory and Practice*, 13(1): 7-13.
- Wittrock, M.C. (1974). Learning as a generative process, *Educational Psychologist*, 11(2): 87-95

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Γεώργιος Παπαγιάννης, Οικονομικών Επιστημών Πανεπιστημίου Μακεδονίας,
Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Κτιστάκης Δημήτριος

Θρησκευτική Ετερότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ελλάδας – Κύπρου

Περίληψη

Η Ελλάδα και Κύπρος τα τελευταία χρόνια δέχονται ένα μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα από χώρες που αντιμετωπίζουν οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα, με αποτέλεσμα η ελληνική και η κυπριακή κοινωνία να χάνουν την ομοιογένειά τους και να απαρτίζονται, πλέον, από ανθρώπους με διαφορετική εθνότητα, θρησκεία και πολιτισμική ταυτότητα. Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι ελάχιστες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί, ιδιαίτερα στον ελλαδικό και τον κυπριακό χώρο, με θέμα τη θρησκευτική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είχε ως στόχο να διαπιστωθούν οι απόψεις των δασκάλων για θέματα που αφορούν στον εκκλησιασμό των παιδιών, την προσευχή και τη θρησκευτική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση, θρησκευτική ετερότητα, δάσκαλοι, θρησκευτική αγωγή, θρησκευτική εκπαίδευση, προσευχή, εκκλησιασμός, θρησκευτικές γιορτές.

Religious Otherness in Primary Education (research approach between Greece – Cyprus)

Abstract

This doctoral thesis focuses on intercultural education and in particular on religious otherness. The purpose of the research is based on the social developments taking place in Greek and Cypriot society. In particular, Greece and Cyprus in recent years have received a large migratory flow from countries facing economic and social problems, with the result that Greek and Cypriot society lose their homogeneity and lately being composed of people with different ethnicities, religion and cultural identity. The review of international literature has shown that very few research have been carried out, particularly in Greece and Cyprus, regarding religious otherness in primary education. The survey was intended to establish teachers' views on issues relating to children's presence at church as well as religious education and prayer in primary education.

Keywords: education, religious otherness, teachers, religious education, religious education, prayer, church, religious celebrations.

1. Εισαγωγή

Η ανά χειράς πρόταση επιχειρεί να προσδώσει μια νέα διάσταση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σχετικά με τη θρησκευτική ετερότητα, που χαρακτηρίζει τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και, πιο συγκεκριμένα, τις κοινωνίες της Κύπρου και της Κρήτης. Οι αυξημένες μεταναστευτικές ροές από τις νοτιοανατολικές χώρες όπως η Συρία, η Λιβύη κ.ά, προς την Κρήτη και, κυρίως, προς την Κύπρο, επηρεάζουν αυτές τις περιοχές και τις φέρουν αντιμέτωπες με νέα δεδομένα και νέες προκλήσεις. Δημιουργείται μια νέα εποχή στον ελλαδικό και κυπριακό χώρο με το νέο κύμα μετανάστευσης και με βάση τις εξελίξεις παρατηρούμε πως τα σχολεία θα πρέπει να υιοθετήσουν ένα διαφορετικό ρόλο στα νέα δεδομένα που παρουσιάζονται. Στα περισσότερα σχολεία, ιδιαίτερα της Κύπρου, φοιτούν ήδη παιδιά με διαφορετικότητες στη θρησκεία και τον πολιτισμό¹. Είναι ευθύνη του σχολείου η ενσωμάτωση όλων των νέων στοιχείων και το αρμονικό συνταίριασμά τους. Οι κοινωνικές συγκρούσεις εντός και εκτός του σχολείου μπορούν να αποφευχθούν με τη χάραξη μιας κοινής γραμμής στο εκπαιδευτικό σύστημα και με την ετοιμότητα του παιδαγωγού, που πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιήσει τη διαφορετικότητα αυτή μέσα από τη διδασκαλία και να δώσει στα παιδιά τη

1 Νικολάου, Γ. (2000), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,σελ.76-88.

δυνατότητα να προσδιορίσουν μόνα τους τη θέση τους σε μία ομάδα. Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται δυο περιοχές, η Κύπρος και η Κρήτη, όπου παρουσιάζεται το φαινόμενο της θρησκευτικής διαφορετικότητας (εντονότερα στην Κύπρο) και στις οποίες γίνεται προσπάθεια να ερευνηθούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο κάθε εκπαιδευτικός στη σχολική του τάξη, προβλήματα που δημιουργούνται είτε από τους αρμόδιους φορείς είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, ερευνάται ο τρόπος αποδόμησης των στερεοτύπων, τα οποία υπάρχουν σήμερα για την εικόνα του άλλου, όσον αφορά στη θρησκεία, στα σχολεία.

2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

2.1. Τα δικαιώματα των ετερόγλωσσων και ετερόθρησκων μαθητών στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια τα ελληνικά σχολεία αποκτούν ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, λόγω του μεγάλου αριθμού των ετερόγλωσσων παιδιών που φοιτούν σε αυτά. Συγκεκριμένα, το 10% του μαθητικού πληθυσμού ανήκει σε διαφορετική θρησκεία και πολιτισμική ταυτότητα. Γι' αυτό το λόγο θεωρείται αναγκαίο να δίδονται σε αυτά τα παιδιά ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση και στην εκπαίδευση, ώστε να επιτευχθεί η αρμονική συμβίωση των γηγενών μαθητών με τις μειονοτικές ομάδες. Εφόσον, λοιπόν, η κοινωνία μας χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ποικιλομορφία λόγω διαφόρων καταστάσεων (όπως πολέμων, οικονομικής κρίσης κ.ά), οφείλει να σέβεται τα δικαιώματα των ανθρώπων που την απαρτίζουν. Τα ανθρώπινα δικαιώματα ορίζουν ως ηθική αρχή τη σωστή συμπεριφορά των συνανθρώπων μας, ανεξαρτήτως καταγωγής διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και την ευημερία της κοινωνίας. Οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες που εμφανίζονται σε μια σχολική τάξη οφείλονται κατά κύριο λόγο στη διαφορετική προέλευση των μαθητών.

Η πολιτισμική ποικιλομορφία που προέρχεται από μια αληθινή πολιτισμική ελευθερία, σύμφωνα με τον Amartya Sen, αναφέρεται με τον όρο «ειλικρινής πολυπολιτισμός». Ορίζει, τούτέστιν, την ικανότητα του ατόμου να κρατά ή να μεταβάλλει τις προτιμήσεις του σχετικά με την πολιτισμική του ταυτότητα. Τα άτομα, σήμερα, έχουν περισσότερες από μία ταυτότητες, τις οποίες ανανεώνουν ανελλιπώς, προσδιορίζοντας κάθε φορά την αξία και τη λειτουργικότητα που έχουν αυτές στη ζωή τους². Επομένως, οι ταυτότητες είναι όχι μία αλλά πολλές και διαφορετικές. Πρόκειται για ελαστικές, εξελισσόμενες οντότητες που «ανανεώνονται με βάση τη κοινωνική καθημερινότητα στη πράξη και με αυτό το τρόπο δημιουργείται εκ νέου

2 Γεωργιογιάννης, Π. (2007). Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα. Τόμος 5ος. Πάτρα,σελ.65-67.

μία καινούργια ταυτότητα³. Οι διαφορετικές πολιτισμικές, θρησκευτικές, εθνικές, γλωσσικές ταυτότητες διαφοροποιούν τον ένα λαό από τον άλλο, και η ύπαρξή τους θεωρείται αναγκαία για την συνύπαρξη μεταξύ των λαών και την οικοδόμηση της κοινωνίας πάνω σε μια πολυπολιτισμική βάση. Σύμφωνα με τον Mead, το άτομο μόνο μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να προσδιορίσει την ταυτότητα – εγώ, εξετάζοντας το «εγώ» του υποκειμένου.

Πρόκειται για μια διαδικασία που χρειάζεται να ισοροπήσουν οι ατομικές με τις κοινωνικές προσδοκίες. Σύμφωνα με τους Habermas και Krapmann, για να γεννηθεί μία συγκροτημένη ταυτότητα χρειάζεται κριτική στάση απέναντι σε ρόλους, ενσυναίσθηση και επικοινωνιακή εμπειρία⁴. Η ταυτότητα ενός ατόμου αλλά και μιας ολόκληρης κοινωνίας γεννιέται από την σταθερότητα του χαρακτήρα και της προσωπικότητας καθαυτής και από την αμετάβλητη αλλά σταθερή ύπαρξη του ατόμου που το κάνει γνώσιμο στη κοινωνία⁵. Η έννοια της ταυτότητας γεννάει την αίσθηση ότι υπάρχει ένα φυσικό πρόσωπο με περιεχόμενο, το οποίο ανήκει σε κάποια θέση στη κοινωνία όπου περιέχει παρελθόν, παρόν και μέλλον⁶. Κάθε άτομο διαθέτει ένα σύνολο από προσωπικά χαρακτηριστικά χάρη στα οποία ξεχωρίζει από τα άλλα μέλη της κοινωνίας. Όμως, το κάθε μέλος της κοινωνίας αλλάζει συνεχώς κατά την πορεία της ζωής του εντασσόμενο σε διάφορες κοινωνικές ομάδες με αποτέλεσμα αυτό να συνδέεται στενά και με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της ομάδας αυτής. Από την έρευνα της Anne Campbell αποδείχθηκε ότι το άτομο μπορεί να επικοινωνήσει και να συνυπάρξει και με άλλες κοινωνικές ομάδες. Αποδείχτηκε, επίσης, η δυνατότητα ορισμένων ατόμων να προσαρμόζονται σε νέες κοινωνικές ομάδες, να διαφοροποιούν συνεχώς της πολιτισμική τους ταυτότητα σύμφωνα πάντα με το νέο πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ενσωματώνονται, χωρίς όμως να χάνουν την προσωπική τους ατομική και πολιτισμική ταυτότητα⁷.

Ο καταστατικός χάρτης των Ηνωμένων Εθνών, που υπογράφηκε το 1945, περιλαμβάνει το δικαίωμα για κάθε άνθρωπο να ζει ελεύθερα καθώς και την υποχρέωση της κοινωνίας να φέρεται ισότιμα και δημοκρατικά απέναντι σε όλους. Στη Οικουμενική Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου, το 1948, αποφασίστηκε ότι απορρίπτεται το χαρακτηριστικό κάποιων λαών να θεωρούν τον εαυτό τους ανώτερο λόγω συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, ενώ αναγνωρίζεται ότι τα μέλη μιας κοινωνίας είναι ίσα μεταξύ τους και καταδικάζεται οποιαδήποτε ρατσιστική αντίληψη σε τέτοιου είδους θέματα.

3 Δραγώνα Θ. & Φραγκουδάκη Α. (2008), «Εισαγωγή. “Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση”» στο Δραγώνα Θ., Φραγκουδάκη Α. (επιμ.), Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης, Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 17-56.

4 Γκόβαρης, Χρ. (2011). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση, σελ. 23-56.

5 Καζαμιάς Α. (1993) Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: μια κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ. Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση (169-183. Αθήνα: Gutenberg, σελ.23-54.

6 Γκόβαρης, Χρ. (2013). Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg, σελ 45-65.

7 Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Πεδίο, σελ. 65-76.

Στο άρθρο 1 αναφέρει ότι όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και έχουν κάθε δικαίωμα να απολαμβάνουν την ελευθερία τους, ανεξαρτήτως γλωσσικής ή πολιτισμικής ταυτότητας⁸.

Το άρθρο 6 αναφέρει ότι κάθε άτομο, είναι ελεύθερο και σεβαστό από το νόμο, ενώ με το άρθρο 14 δίνει το δικαίωμα στο καθένα να ζητήσει άσυλο σε οποιοδήποτε χώρα σε περίπτωση διωγμού. Στο άρθρο 26 γίνεται αναφορά στο δικαίωμα κάθε ανθρώπου στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τις διαφορές του από τους γηγενείς πολίτες.

Αυτό το νομικό κείμενο καθορίζει τα δικαιώματα των προσφύγων και τις υποχρεώσεις τους απέναντι στη κοινωνία και το κράτος. Σύμφωνα με την εν λόγω Σύμβαση, ως πρόσφυγας ορίζεται αυτός που έχει διωχθεί από το κράτος στο οποίο ζούσε για λόγους πολιτισμικών, θρησκευτικών ή άλλων αντιλήψεων ή επιλογών και το κράτος του δεν μπορεί να του παρέχει την ανάλογη προστασία, άρα έχει το δικαίωμα να ζητήσει άσυλο σε διαφορετικό κράτος⁹.

2.2. Η έννοια της θρησκευτικής ετερότητας στο σύγχρονο ευρωπαϊκό σχολείο

Στις κοινωνίες στις οποίες κυριαρχεί ο πλουραλισμός, ο επαναπροσδιορισμός των αξιών και των κοινών ιδεών στα σχολεία είναι πλέον απαραίτητος. Χρειάζεται συνεχής διάλογος με τις ομάδες που χαρακτηρίζονται ως διαφορετικές και οι οποίες έρχονται αντιμέτωπες με κοινωνικές διακρίσεις ώστε να καθοριστούν σταθερές βάσεις και αξίες στην εκπαιδευτική διαδικασία¹⁰. Η θρησκευτική εκπαίδευση στη νεωτερική κοινωνία, δέχεται μεγάλη κοινωνική αμφισβήτηση διότι το θέμα της θρησκείας είναι θέμα προσωπικής επιλογής και δεν μπορεί να θεωρηθεί θέμα προς συζήτηση. Άλλοι λόγοι αμφισβήτησης είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα και η θρησκευτική ελευθερία που αποτελούν δικαίωμα κάθε ανθρώπου. «Το μάθημα των θρησκευτικών πρέπει να μελετά το θρησκευτικό φαινόμενο υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας και της ιστορίας, αλλιώς πλήττει τους ετερόθρησκους και τους άθεους με αποτέλεσμα να θεωρείται ακατάλληλο να διδάσκεται σε ένα δημοκρατικό και ελεύθερο σχολείο»¹¹. Με το να εστιάζουν στη θρησκευτική ετερότητα και να την αντιμετωπίζουν ως πρόβλημα και όχι ως περαιτέρω γνώση και ενημέρωση, μάλλον οι αρμόδιοι έδωσαν μεγαλύτερη έκταση στο πρόβλημα και όχι τόσο στη λύση του. Δεν μπορεί κάποιος να συζητά περί της πολιτισμικής ετερότητας χωρίς να συμπεριλαμβάνει τη θρησκεία.

Η συμπερίληψη της ετερότητας στην εκπαίδευση και η γνώση για το πώς θα συμβιώνεις με ανθρώπους ή παιδιά με θρησκευτικές διαφορές επιτυγχάνεται στις σχολικές μονάδες μέσα από πολλή προσπάθεια. Υπάρχουν, βέβαια, πολλές και διαφορετικές μορφές ετερότητας. Η μια πλευρά είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι μαθητές/τριες που έχουν ανάγκες και προβλήματα να λύσουν και, από την άλλη, λύσεις και αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν μέσα στην καθημερινότητα. Η θρησκευτική ετερότητα είναι μια κατηγορία με πολλές θρησκευτικές υποκατηγορίες

αφού συμπεριλαμβάνονται πολλές ομάδες ανθρώπων με διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις¹². Σημαντικό στοιχείο, αρχικά, και πρέπει να καταγραφεί, είναι το γεγονός ότι κάποιες θρησκείες (χριστιανισμός, βουδισμός) προάγουν το σεβασμό προς τις άλλες μέσα από τις γραφές τους, συμβάλλοντας, έτσι, στην αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας και στο διάλογο. «Είναι σημαντικό, λοιπόν, ότι το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να προάγει τις θρησκευτικές αξίες με βασικό στόχο το σεβασμό στον άνθρωπο και στη διαφορετικότητά του. Πρέπει να υπάρχει ο σεβασμός της θρησκευτικότητας του άλλου. Μπορεί να υπάρχουν διαφορές αλλά αυτές είναι δυνατόν να συνιστούν αφετηρία για εποικοδομητικό διάλογο.

Το Σύνταγμα και η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου δεν καθορίζουν συγκεκριμένη εκπαίδευση για τη διδασκαλία της θρησκείας, όμως, δίνουν τη δυνατότητα στη χώρα υποδοχής, σύμφωνα με το άρθρο 3¹³, να επηρεάσει το μάθημα των θρησκευτικών. Η σχέση Κράτους – Εκκλησίας είναι διαφορετική σε κάθε χώρα και γι' αυτό, κάθε χώρα, έχει το δικό της τρόπο και μέθοδο όσον αφορά στη θρησκευτική εκπαίδευση. Στην Ευρώπη και την ΗΠΑ. Σύμφωνα με τον Χλέπα και τον Δημητρόπουλο διαμορφώθηκαν τρία εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με τη θρησκευτική εκπαίδευση. Το πρώτο είναι η μη συμπερίληψη των θρησκευτικών μαθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γαλλία, ΗΠΑ). Το δεύτερο σύστημα ακολουθεί το λεγόμενο θρησκευσιολογικό πρότυπο, το οποίο εφαρμόζεται στην Αγγλία, στις Σκανδιναβικές χώρες και μερικώς στην Ολλανδία. Το τρίτο σύστημα είναι η προαιρετική εκπαίδευση, όπως υπάρχει σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες εκτός της Ελλάδας και της Κύπρου. Σύμφωνα με τον Σωτηρέλη, σκοπός της διδασκαλίας των θρησκευτικών στην Ελλάδα και την Κύπρο είναι η διαμόρφωση της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών καθώς και η γνώση και η αποδοχή του τρόπου ζωής βάσει του ορθόδοξου χριστιανικού δόγματος και των σχετικών κανόνων, του ομολογιακού χαρακτήρα του μαθήματος προσφεύγουν συνήθως στη συνταγματική κατοχύρωσή του, επικαλούμενοι το άρθρο 3 περί «επικρατούσης θρησκείας» και το άρθρο 16 § 2 περί «αναπτύξεως της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως» για το σκοπό της παιδείας. Η μεγάλη θρησκευτική ομοιογένεια στην Ελλάδα (97 ή 96%) του ορθόδοξου πληθυσμού αλλά και ο ισχυρισμός ότι η Ορθοδοξία αποτελεί συστατικό παράγοντα του ελληνικού έθνους φαίνεται πως είναι τα κύρια επιχειρήματά τους.

2.3. Η έννοια της θρησκευτικής ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα

Οι παραδοσιακές κοινωνίες έχουν μεταμορφωθεί στις μέρες μας σε σύγχρονες και ανοιχτές κοινωνίες. Η συνεχής μετακίνηση των πληθυσμών, η οικονομική κατάσταση

12 Dubeck, I. (2007). Κράτος και θρησκεία στη Δανία. Στο G. Robbers (επιμ.), Κράτη και Θρησκεία στην Ευρώπη. 2η έκδοση, Κ. Κυριαζόπουλος (μτφρ.), Σελ., (113-136).

13 Dubeck, I. (2007). Κράτος και θρησκεία στη Δανία. Στο G. Robbers (επιμ.), Κράτη και Θρησκεία στην Ευρώπη. 2η έκδοση, Κ. Κυριαζόπουλος (μτφρ.) (113-136). Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας, σελ.,67-98.

των χωρών, ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των λαών και οι θρησκευτικές πεποιθήσεις των μεταναστών προκαλούν συνεχώς μεταβολές και εξελίξεις σε μια κοινωνία. Απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρξει κοινωνία της πολυπολιτισμικότητας και της αλληλεγγύης είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας μεταξύ ατόμων και φυλετικών ομάδων. Προκύπτουν, κοινές ιδέες και αντιλήψεις μεταξύ των ατόμων αλλά και πολλές διαφορές. Στην Ελλάδα, με τις μονοθεϊστικές αντιλήψεις είναι απαραίτητος ο θρησκευτικός πλουραλισμός για την ανάγκη θρησκευτικής συνύπαρξης και αλληλοκατανόησης. Μάλιστα, η θρησκευτική ελευθερία του ατόμου, είναι βασική προϋπόθεση για την ειρηνική και δημοκρατική πορεία μιας χώρας. Και η έννοια της δημοκρατίας βασίζεται στα ατομικά δικαιώματα, στη κατανόηση, στην αναγνώριση αλλά και στην αποδοχή των διαφορών, ανεξάρτητα από θρησκευτικές πεποιθήσεις.

Το σχολείο εν ταύτα συμβάλλει σημαντικά στο διαπολιτισμικό διάλογο, στην καταπολέμηση στερεοτύπων και ρατσιστικών αντιλήψεων και είναι βασικός πυλώνας στη θεμελίωση της ελευθερίας και της δημοκρατίας για όλους. Γι' αυτό, οι μαθητές πρέπει να αποκτούν σφαιρική γνώση και να διαμορφώνουν τεκμηριωμένη άποψη για τις θρησκείες της οικουμένης. Φυσικά, αυτονόητο είναι το δικαίωμα στην προσωπική κρίση και τη διαφορετική άποψη υπό την προϋπόθεση του σεβασμού των άλλων θρησκειών. Η κριτική ικανότητα και η γνώση των πραγμάτων δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αποφύγει χαρακτηριστικά όπως: του θρησκευτικού / πολιτικού φανατισμού, της μισαλλοδοξίας και των ρατσιστικών συμπεριφορών κα¹⁴.

2.4. Η πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα και η αντιμετώπιση των «άλλων»

Η ετερότητα στη θρησκεία εμφανίζεται σε κοινωνίες που υπάρχει η διαφορετικότητα στο θρήσκευμα. Στην Ελλάδα και την Κύπρο υπάρχει σήμερα πολυφωνία σε θρησκευτικά ιδεώδη, με αποτέλεσμα μέσα από συνεχείς διαλόγους να βρεθεί λύση. Ο σεβασμός, λοιπόν, στη θρησκευτική παράδοση του διπλανού μας είναι βασικό στοιχείο για να μπορούμε να ζούμε αρμονικά ως κοινωνία. Η δημοκρατία δεν είναι τίποτα άλλο από το να συμβιώνουμε, να δεχόμαστε και να εναρμονιζόμαστε με όλους τους ανθρώπους χωρίς επιφυλάξεις και στερεοτυπικές προκαταλήψεις¹⁵. Στην Ελλάδα και την Κύπρο η ορθόδοξη παράδοση είναι βαθιά ριζωμένη στις δύο κοινωνίες γι' αυτό η πολυπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλουν στην ενίσχυση και τη συνύπαρξη των ετερόθρησκων με τις μονοθεϊστικές ομάδες. Η Ορθόδοξη Εκκλησία και το Οικουμενικό Πατριαρχείο συμβάλλουν με τον αγώνα τους στο σεβασμό των άλλων θρησκειών και των ετεροτήτων, γενικότερα¹⁶.

14 Bauman, Z. (2002). Η Μετανεωτερικότητα και τα Δεινά της. Αθήνα: Εκδόσεις Ψυχογιός, σελ. 23-43.

15 Αναστασιάδου Σ., 2007. Διερεύνηση του ρόλου των αναπαραστάσεων στην κατανόηση εννοιών της θεωρίας πιθανοτήτων με μεθόδους της συνεπικοινωνιακής στατιστικής από φοιτητές τμημάτων ανθρωπιστικών σπουδών, 2^ο Συνέδριο Ερευνητών Διδακτικής Μαθηματικών, (ΕΝΕΔΙΜ) Αλεξανδρούπολη, σελ. 122-133.

16 Γριζοπούλου, Ο. (2002). Γύρω από το διάλογο για το μάθημα των θρησκευτικών. Σύναξη, σελ. 83, 61- 73

2.5. Θρησκευτική εκπαίδευση στην ελληνική και Κυπριακή πραγματικότητα

Σύμφωνα με το Durkheim, η θρησκεία είναι ένα κοινωνικό γεγονός, στο οποίο υπάρχουν κοινωνικές οντότητες με κοινά χαρακτηριστικά τα οποία ομογενοποιούνται μέσα από κοινά "πιστεύω" και αντιλήψεις. Στην Ελλάδα και την Κύπρο η κοινωνία χρησιμοποιεί τη θρησκεία ως μέτρο παγίωσης των σχέσεων με στόχο την κοινωνική συνοχή. Οι θρησκευτικές πρακτικές χρησιμοποιούνται εργαλειακά από το λαό και την κοινωνία με σκοπό να δημιουργηθεί μια συλλογική συνείδηση με κοινές αντιλήψεις. Το αποτέλεσμα είναι οι θρησκευτικές πρακτικές να επηρεάζουν την ομογενοποίηση της κοινωνίας. Με τον ίδιο τρόπο, εργαλαιοποιούνται και τα θρησκευτικά σύμβολα που υποδηλώνουν την κοινή πίστη και την υπακοή του ατόμου σε κάτι ανώτερο¹⁷.

Το ελληνικό και κυπριακό κράτος προτάσσουν, ακόμα και σήμερα, ένα εκπαιδευτικό σύστημα που προωθεί τη συνεχή προσπάθεια θρησκευτικοποίησης των μαθητών μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές, που αποτελούν μέρος του σχολικού προγράμματος. Το μάθημα των θρησκευτικών, πέρα από το ότι μεταδίδει μια στεία γνώση ακολουθεί και πρακτικές προσηλυτισμού¹⁸. Παράδειγμα είναι, η πρωινή προσευχή των μαθητών και ο εκκλησιασμός για θρησκευτικές εορτές. Αυτές είναι οι άτυπες πρακτικές που συνδέονται άμεσα με τη θεωρία του μαθήματος και που στοχεύουν στη γαλούχηση ορθόδοξων χριστιανικών συνειδήσεων. Ο αγιασμός είναι μία παράδοση που γίνεται χρόνια στα σχολεία. Είναι καθαρά μία θρησκευτική τελετή που αποδεικνύει κάλλιστα τις σχέσεις κράτους – εκκλησίας¹⁹.

Η πρωινή προσευχή στα σχολεία ορίζεται από το διάταγμα του 1836 το οποίο της έδινε μεγάλη βαρύτητα, πράγμα που γίνεται εμφανές από τις λεπτομέρειες που δίνονταν από το υπουργείο για τον τρόπο που πρέπει να τελείται. Μετά τη μεταπολίτευση, η υποχρεωτική προσευχή ορίζεται με διάταγμα του 1977 με σκοπό την θρησκευτική και συναισθηματική τόνωση των μαθητών. Αξιοσημείωτο είναι ότι το υπουργείο Παιδείας καθιέρωσε την υποχρεωτική προσευχή και στην προσχολική εκπαίδευση (ΦΕΚ 1420 Β' /8-8- 2007), παρόλο που η θρησκευτική εκπαίδευση δεν είναι ενταγμένη στο ωρολόγιο πρόγραμμα των νηπιαγωγών. Η πρωινή προσευχή γινόταν κάθε πρωί πριν από την έναρξη του μαθήματος με την παρουσία καθηγητών/τριών και μαθητών/τριών. Οι καθηγητές/τριες, ορθόδοξοι ή μη ήταν υποχρεωτικό να βρίσκονται εκεί για να επιτηρούν τους μαθητές τους. Η προσευχή γινόταν είτε στην αυλή του σχολείου είτε μέσα, λόγω κακών καιρικών συνθηκών ΠΔ 201/98 (ΦΕΚ 161 τ. Α' - άρθρο 13, παρ. 5, εδάφ. α και β).

17 Turner, C. J. (1991). *Social Influence*. Belmont, CA: Wadsworth, σελ.34-101.

18 Πορτελάνος, Σ. (2002). *Διαπολιτισμική Θεολογία: Πρόταση διαθεματικής διδακτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 44-67.

19 Σωτηρέλης, Γ. (1995). *Θρησκεία και Εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση: Από τον καταχητισμό στην πολυφωνία*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας, σελ. 55 – 76.

Οι μόνοι τότε που απαλλάσσονταν από την πρωινή προσευχή, το μάθημα των θρησκευτικών και τον εκκλησιασμό ήταν τα παιδιά που πίστευαν στους μάρτυρες του Ιεχωβά (Εγκύκλιος Γ1/11/2.1.90 Δ/γή ΥΠ.Ε.Π.Θ.). Σε αντίθετη περίπτωση, παιδιά και γονείς που ανήκαν σε οποιοδήποτε άλλο δόγμα ήταν υποχρεωμένα να συμμετέχουν στις πρωινές προσευχές χωρίς να φέρουν αντίρρηση. Σήμερα, η στάση που έχουν κρατήσει τα πολιτικά κόμματα της Ελλάδας για τις σχέσεις κράτους-εκκλησίας είναι η ενίσχυση της θρησκευτικής ελευθερίας και των ατομικών ελευθεριών. Από τις βιβλιογραφικές αναφορές γίνεται φανερό η μεγάλη προσπάθεια που κατέβαλε η Ελλάδα, ήδη από τις αρχές του 1980, για να αλλάξει ριζοσπαστικά τη διαμόρφωση της θρησκευτικής εκπαίδευσης, που έφερνε συχνά σε σύγκρουση τους συντηρητικούς με τους οπαδούς του εκσυγχρονισμού της εποχής εκείνης. Η Ελλάδα, αν και καθυστερημένα, προσπαθούσε να κρατήσει μια ευρωπαϊκή γραμμή στα θρησκευτικά θέματα που κεντρικό άξονα είχε τη διαφύλαξη της θρησκευτικής ελευθερίας και των ατομικών δικαιωμάτων του κάθε μαθητή και μαθήτριας²⁰. Ο δημόσιος διάλογος και οι πολλές συζητήσεις σχετικά με το μάθημα των θρησκευτικών, πολλές φορές, δημιουργούσαν εντάσεις λόγω των διαφορετικών αντιλήψεων. Οι απόψεις που συνεχώς αντιτίθεντο είναι μεταξύ των θρησκόληπτων και των ατόμων που σκέφτονταν πιο εκσυγχρονισμένα, με αποτέλεσμα να υπάρχει συνεχώς το δίλλημα για διατήρηση του μαθήματος ή καθολική κατάργησή του από το ωρολόγιο πρόγραμμα²¹.

2.6. Ο ρόλος της Εκκλησίας της Κύπρου στην Εκπαίδευση

Η Εκκλησία της Κύπρου, από τη μεσαιωνική εποχή μέχρι την Αναγέννηση, ανέπτυξε ένα ιδιαίτερο θρησκευτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό έργο. Μέχρι τα τέλη του 18ου αιώνα η Εκκλησία λειτουργούσε όχι μόνο ως θρησκευτικός χώρος για την προσευχή και την τέλεση των μυστηρίων, αλλά ήταν, κατεξοχήν, και ένα μικρό σχολείο για μικρούς και μεγάλους. Η εκκλησιαστική εκπαίδευση είχε ως στόχο να μεταδώσει την ορθόδοξη χριστιανική πίστη και να καλλιεργήσει το αίσθημα της εκκλησιαστικής ανάγκης. Τα χρόνια εκείνα, η Εκκλησία προσπαθούσε με κάθε τρόπο να μην εξαπλωθούν διαφορετικά δόγματα στην τοπική κοινωνία²².

Ο κυρίαρχος παιδαγωγικός τρόπος ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες θρησκευτικές αλλά και βαθιά χριστιανικές γνώσεις, με σκοπό να αποκτηθεί η ηθική και πνευματική καλλιέργεια που δεν θα επέτρεπε να επηρεαστεί από ή να δεχθεί άλλου είδους δόγματα²³. Η χριστιανική διδασκαλία

20 Βασιλόπουλος, Χ. (2005). Η διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή. Πεπτουσία, Τεύχος 18, σελ. 45-89.

21 Βασιλόπουλος, Χ. (2007). «Ομολογιακή ή Θρησκευτική Αγωγή;» Ένα σύγχρονο Δίλημμα. Πανηγυρικός λόγος που εκφωνήθηκε στις 29 Ιανουαρίου 2007. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σελ. 66-86.

22 Kizilyurek, N. (1993). Η Κύπρος πέραν του έθνους-Ulus otisi Kibris. Λευκωσία, σελ. 66-98.

23 Birzėa, C. (2007). The education policy perspective. Pp. 7-8 in Religion diversity and intercultural education: a reference book for schools. Edited by Keast John. Council of Europe. Boston. Ελληνική έκδοση, σελ. 58-97.

ευνούσε το κράτος, διότι οι περισσότεροι ευρωπαϊκοί λαοί πίστευαν στο χριστιανισμό και στη χριστιανική οικογένεια. Έπειτα, εξυπηρετούνταν διάφορα κρατικά συμφέροντα και, το σημαντικότερο, με τη χριστιανική διδασκαλία διαμόρφωναν ήσυχους, νομοταγείς πολίτες.

Με τα χρόνια, η δωρεάν εκπαίδευση και ο θεσμικός έλεγχος του κράτους άρχισε να απομακρύνει την εκκλησία από την εκπαίδευση. σημειώνει ότι η θρησκευτική κατήχηση κατανοήθηκε αποτελεσματικά, ιδιαίτερα από τα λαϊκά στρώματα, και δημιουργούσε μια αίσθηση ασφάλειας και ηρεμίας, με αποτέλεσμα να υπάρχει κοινωνική σταθερότητα. Σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες δεν έχει διακοπεί η σχέση της εκκλησίας με το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο εξακολουθεί να το επηρεάζει και να κατευθύνει²⁴.

2.7. Τα Εγχειρίδια των Θρησκευτικών στην Ελλάδα

Ειδικότερα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η θρησκευτική αγωγή στην Α΄ και Β΄ τάξη του Δημοτικού συμπεριλαμβάνεται στο μάθημα Μελέτη Περιβάλλοντος και αφορά κυρίως θρησκευτικές γιορτές και επετείους. Ως αυτοτελές μάθημα από την Γ΄ έως και την Στ΄ τάξη, οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν το Χριστιανισμό ως βιβλική ιστορία και βιβλικό λόγο, ως ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, ως πολιτιστική έκφραση. Καλούνται επίσης να γνωρίσουν την πορεία του Χριστιανισμού στην ιστορία και την παρουσία του στον σύγχρονο πλουραλιστικό και ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο μας. Λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη το στάδιο της νοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ωρίμανσης των μαθητών προσφέρονται, στις μεγαλύτερες τάξεις, στοιχεία και πληροφορίες για το θρησκευτικό φαινόμενο γενικότερα, για τις άλλες χριστιανικές ομολογίες και παραδόσεις, καθώς επίσης και στοιχεία για τον Ιουδαϊσμό και το Ισλάμ. Με τον τρόπο αυτό, υλοποιείται παιδαγωγικά και διαπολιτισμικά η ευρωπαϊκή και οικουμενική διάσταση του μαθήματος²⁵.

2.8. Τα εγχειρίδια των Θρησκευτικών στην Κύπρο

Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Θρησκευτικών παρουσιάζει το μάθημα ως πρότυπο διδασκαλίας που προάγει το Χριστιανικό Λόγο με σύγχρονες και προοδευτικές αντιλήψεις και ιδέες. Επιπλέον, υπογραμμίζει ότι το μάθημα καλλιεργεί τη γνώση το οποίο διακρίνεται από Κατήχηση και δίνει την δυνατότητα στον αναγνώστη να γνωρίσει κι΄ άλλες θρησκείες. Το βιβλίο των θρησκευτικών έχει συγκεκριμένο γνωσιολογικό περιεχόμενο και όχι θεολογικό. Είναι αναγνωρισμένη δηλαδή η προσπάθεια του βιβλίου να μεταφέρει οικουμενικές αξίες διατηρώντας παράλληλα το Χριστιανικό του προσανατολισμό προς όφελος της πλειοψηφίας²⁶.

26 Τάκης, Α. (2011). Πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και δικαιώματα του ανθρώπου. Στο Α. Ανδρούτσου & Ν. Ασκούνη (επιμ.), Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση (31-53). Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 45-99.

Η μέθοδος διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών βασίζεται κυρίως στην “ερμηνευτική” προσέγγιση η οποία λαμβάνει υπόψιν την ετερότητα μεταξύ των θρησκειών, την αλληλεπίδραση θρησκείας και πολιτισμού και τις τρέχουσες πολιτικοκοινωνικές διαφοροποιήσεις, προσφέροντας έτσι ένα πιθανό τρόπο γνωριμίας των μαθητών με τις θρησκείες. Οι υποστηρικτές της μεθοδολογίας αυτής προσεγγίζουν ιστορικά και πολιτικά την “ανάμειξη” πολιτιστικών και θρησκευτικών αξιών στην εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψιν την αρχή της συγκεκριμενοποίησης, το ιδιαίτερο δηλαδή τοπικό, πολιτιστικό και κοινωνικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό εμπλουτίζεται η υφιστάμενη ομολογιακή μέθοδος και ενισχύεται παράλληλα το κύρος της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Πιο άμεσο και έντονο επιχείρημα υπεράσπισης της διατήρησης του ομολογιακού χαρακτήρα του μαθήματος των θρησκευτικών εκφράζεται και μέσα από την ανησυχία ότι με την κατάργηση του μαθήματος των θρησκευτικών και την αντικατάστασή του με το μάθημα της θρησκευσιολογίας υιοθετούμε τη θέση ότι η θρησκεία είναι ιστορικό-κοινωνική κατασκευή²⁷.

Οι υποστηρικτές της παραμονής και διατήρησης του ομολογιακού μοντέλου διδασκαλίας αναγνωρίζουν ωστόσο ότι η προσέγγιση αυτή είναι ανεπαρκής όσον αφορά την αντιμετώπιση του ρατσισμού και την προώθηση της αποδοχής και της ανοχής στη διαφορετικότητα. Το κύριο όμως πρόβλημα που προκύπτει μέσα από το ομολογιακό μοντέλο θρησκευτικής εκπαίδευσης είναι ότι η διδασκαλία αυτή διευρύνει το πλέγμα των ήδη υφιστάμενων διακρίσεων και αποδυναμώνει το αίσθημα κοινωνικής συνοχής. Λειτουργεί επίσης ως στοιχείο ανάδειξης και ενίσχυσης της “εθνικής ταυτότητας”, γεγονός που υποθάλπει μια διαρκή ένταση ανάμεσα στα θρησκευόμενα πλειοψηφίας και μειοψηφίας των μαθητών.

3. Συμπεράσματα

Η θρησκεία δεν μπορεί να καλλιεργηθεί χωρίς την παιδεία, αν το ερώτημα περί Θεού και ανθρώπου πρέπει να απαντηθεί με λογικό και υπεύθυνο τρόπο. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, μια – γνωστική – θεολογική συζήτηση είναι απολύτως απαραίτητη. Αλλά μια πλήρης εκπαίδευση δεν είναι ποτέ ολοκληρωμένη χωρίς τη θρησκεία. Και ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη τις παγκόσμιες εντάσεις, την παγκοσμιοποίηση, την πολυφωνία και την εξατομίκευση. Επομένως, η θρησκευτική εκπαίδευση και παιδεία είναι ιδιαίτερα σημαντικές κατά τον σχεδιασμό της εκπαίδευσης των μελλοντικών γενεών.

Βιβλιογραφία

27 Demetriou C. & N. Trimikliniotis (2011) Labour integration of migrant workers in Cyprus: A critical appraisal Precarious Migrant Labour Across Europe, The Peace Institute – Institute For Contemporary Social and Political Studies, σελ. 73–96.

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδου Σ., 2007. Διερεύνηση του ρόλου των αναπαραστάσεων στην κατανόηση εννοιών της θεωρίας πιθανοτήτων με μεθόδους της συνεπαγωγικής στατιστικής από φοιτητές τμημάτων ανθρωπιστικών σπουδών, 2ο Συνέδριο Ερευνητών Διδακτικής Μαθηματικών, (ΕΝΕΔΙΜ) Αλεξανδρούπολη, σελ. 122-133.
- Αντωνόπουλος, Ν. (1981). Η Οικουμενική Διακήρυξις των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (μία τρικονταετία). Αθήνα: Εταιρεία των Φίλων του Λαού, σελ.21-54.
- Βερυκοκάκη, Ε. (2010). Η πολιτισμική ετερότητα στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο και στον οδηγό νηπιαγωγού. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κρήτη, σελ.32-98.
- Γεωργιάδου, Β. (2007). Θρησκείες και πολιτική στη νεωτερικότητα. Στο Κ. Ζορμπάς (επιμ.), Πολιτική και Θρησκείες. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σελ.35-87
- Γεωργογιάννης, Π. (2007). Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα. Τόμος 5ος. Πάτρα,σελ,65-67.
- Γεωργογιάννης, Π. (2007). Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα. Τόμος 5ος. Πάτρα,σελ,65-67.
- Γεωργούλας, Σ., Κασιμάτη, Ρ., Παπαϊωάννου, Μ. & Πράνταλος, Ι. (2012). Κοινωνιολογία. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», σελ.68-98.
- Γκόβαρης, Χρ. (2011). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση, σελ. 23-56.
- Γκόβαρης, Χρ. (2011). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση, σελ. 23-56.
- Γκόβαρης, Χρ. (2013). Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg, σελ 45-65.
- Γκότοβος, Α. (1996), Ρατσισμός: Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας Ιδεολογίας και μιας Πρακτικής, Αθήνα, ΓΓΛΕ,σελ.54-68.
- Γκότοβος, Α. (2001). Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σελ.67-80.
- Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ.23-28
- Γκότοβου, Α. (2011). Εκπαιδευτικοί και Ευρωπαϊκή Ένωση. Αντιλήψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ευρωπαϊκή ταυτότητα και τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής

- πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή, Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, σελ.24-76.
- Γριζοπούλου, Ο. (2002). Γύρω από το διάλογο για το μάθημα των θρησκευτικών. Σύναξη, σελ, 83, 61- 73.
- Δραγώνα Θ. & Φραγκουδάκη Α. (2008), «Εισαγωγή. “Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση”» στο Δραγώνα Θ., Φραγκουδάκη Α. (επιμ.), Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης, Μεταίχιμο, Αθήνα, σ. 17-56.
- Δραγώνα, Θ., (2001). Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες, στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκουρτου, Α. Φραγκουδάκη, Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τ. Α', 25-78, ΕΑΠ, Πάτρα, σελ, 20-100.
- Ευαγγέλου, Α. & Κάντζου, Ν. (2005) Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός. Αθήνα: Δίπτυχο, σε.21-43.
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). Θρησκεία και Σχολείο. Αθήνα: Θεμέλιο, σελ.56-99
- Ζουμπουλάκης, Σ. (2002). Ο Θεός στην Πόλη. Δοκίμια για τη Θρησκεία και την Πολιτική. Αθήνα: Εστία, σελ, 43-65.
- Καζαμιάς Α. (1993) Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: μια κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ. Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση (169-183. Αθήνα: Gutenberg, σελ.23-54.
- Καρανικόλας, Γ. (1964). Οι πρόγονοι των σημερινών αμυντόρων. Οι «θεοσεβείς» βάλλουν εναντίον των «αθέων». Στόχος ή πρόοδος: -Σύνθημα «η άθεος παιδεία»-. Σύντομη ιστορία των εξοστρακιστών του πνεύματος. Ελευθερία, 29/11/1964, σελ.43-87.
- Κογκούλης, Ι. (1992). Ο Εκκλησιασμός των Μαθητών: Συμβολή στη λατρευτική αγωγή. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σελ. 28-76.
- Κόπτσης, Α. (2007). Τα Βιβλία των Θρησκευτικών της Περιόδου 1977-2007. Συγκριτική μελέτη – έρευνα. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σελ, 43-55.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010). Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό σχολείο. Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκευτικό. Σύναξη, 15, 37-49.
- Νικολάου, Γ. (2000), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ.76-88.
- Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Πεδίο, σελ. 65-76.
- Παπαδημητρίου Ζ. (2000), Ο ευρωπαϊκός Ρατσισμός, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπάς, Α. (1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, Αθήνα, σελ.23-89.
- Ρεράκης, Η. (2007). Σύγχρονη Διδακτική των Θρησκευτικών. Θεσσαλονίκη:

- Πουρναράς, σελ. 45-65
- Τάκης, Α. (2011). Πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και δικαιώματα του ανθρώπου. Στο Α. Ανδρούτσου & Ν. Ασκούνη (επιμ.), Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση (31-53). Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 45-99.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 54-89
- Φουντεδάκη, Π. (2002). Θρησκεία και κράτος στην Ευρώπη: Εκκοσμίκευση και λειτουργική διαφοροποίηση. Στο Θ. Λίποβατς, Ν. Δεμερτζής & Β. Γεωργιάδου (επιμ.), Θρησκεία και Πολιτική 200 στη Νεωτερικότητα (183-210). Αθήνα: Κριτική, σελ. 65-99.
- Χατζηδήμου, Δημήτρης (2015α). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. 12η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη ΕΚΔΟΣΕΙΣ Α.Ε, σελ. 67-87.
- Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (1997). 'Μειονοτική εκπαίδευση: Τα στερεότυπα, τα αυτονόητα και τα παραλειπόμενα', Σύγχρονα Θέματα, τχ. 63, σσ. 76-78.

Ξενόγλωσση

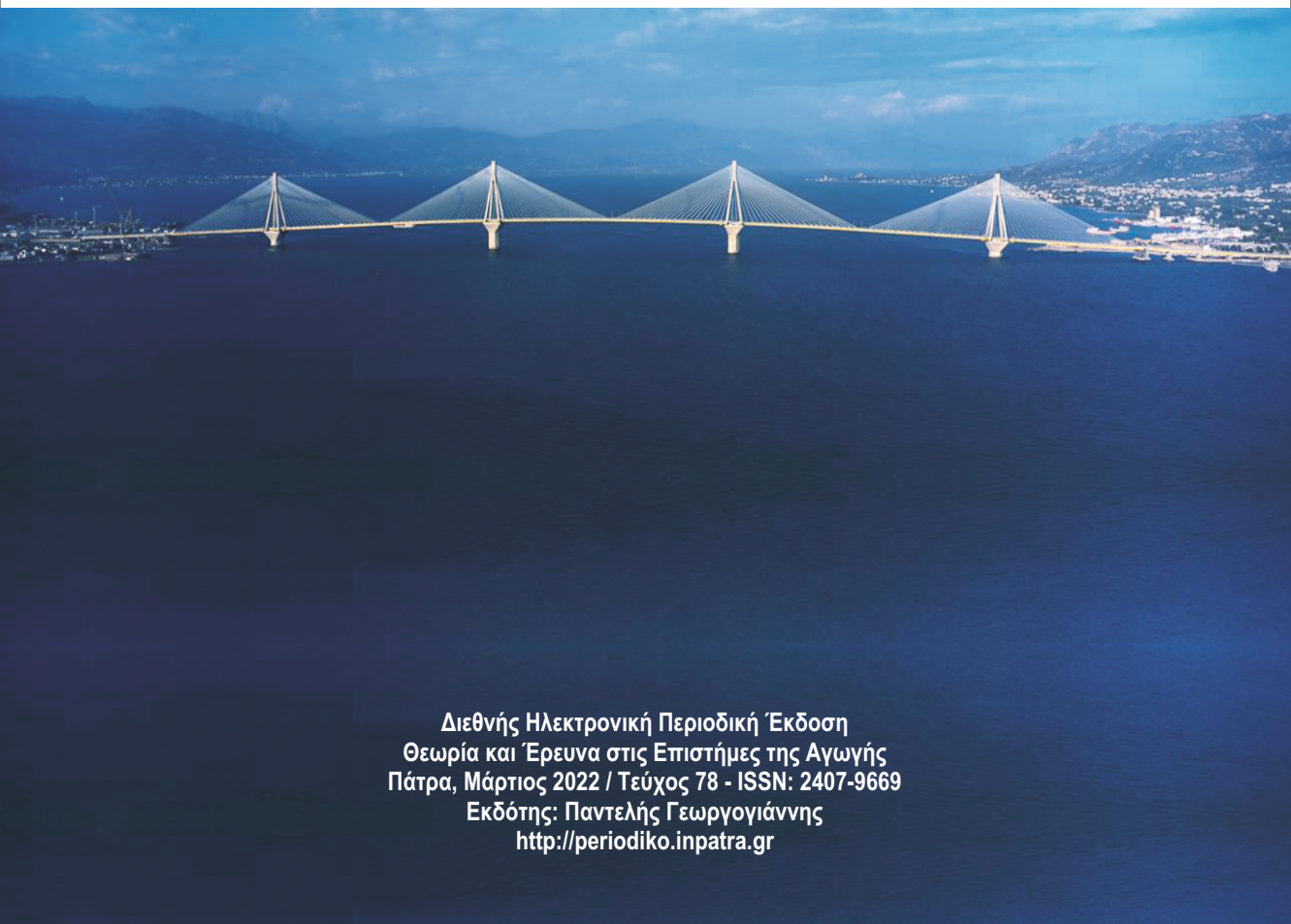
- Allport, G. (1954). The nature of prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley, σελ. 32-65.
- Banks J., (2004) Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, επιστημονική επιμέλεια-πρόλογος Ε. Κουτσουβάνου, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, σελ. 65-77.
- Banks, J. A. (2001). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching. Boston: Allyn and Bacon, σελ. 32-65.
- Bauman, Z. (2002). Η Μετανεωτερικότητα και τα Δεινά της. Αθήνα: Εκδόσεις Ψυχογιός, σελ. 23-43.
- Birzėa, C. (2007). The education policy perspective. Pp. 7-8 in Religion diversity and intercultural education: a reference book for schools. Edited by K-east John. Council of Europe. Boston. Ελληνική έκδοση, σελ. 58-97.
- Birzėa, C. (2007). Η προοπτική της εκπαιδευτικής πολιτικής στη Θρησκευτική Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Συμβούλιο της Ευρώπης, σελ. 11-14.
- Chryssochoou, X. (2000) Multicultural societies: making sense of new environments and identities Journal of Community and Applied Social Psychology 10(5) 343-354
- Crouch, C. (2003). Η ήσυχη ήπειρος: θρησκεία και πολιτική στην Ευρώπη. Στο D. Marquand & R. Nettle (επιμ.), Θρησκεία και Δημοκρατία. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ. 45-77.
- Demetriou C. & N. Trimikliniotis (2011) Labour integration of migrant workers in Cyprus: A critical appraisal Precarious Migrant Labour Across

- Europe, The Peace Institute – Institute For Contemporary Social and Political Studies, σελ, 73–96.
- Ely, R.J. & Thomas, D.A. (2001). Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, σελ. 46 (2), 229-273.
- Jackson, R. (2007α). Θρησκευτική και πολιτισμική ετερότητα: μερικές βασικές έννοιες, σελ.23-89
- Kizilyurek, N. (1993). Η Κύπρος πέραν του έθνους-Ulus otesi Kıbrıs. *Λευκωσία*, σελ, 66-98.
- Kongidou, D., Tressou, E. & Tsiakalos, G. (1994). Rassismus und soziale Ausgrenzung unter Bedingungen von Armut. In S. Jäger (Hrsg.), *Aus der Werkstatt: Anti-rassistische Praxen. Konzepte - Erfahrungen - Forschung* (pp. 229-248). Duisburg: DISS, σελ.43-90
- McClellan, D. (2007). Κράτος και θρησκευόμενα στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στο G. Robbers (επιμ.), *Κράτη και Θρησκευόμενα στην Ευρώπη*. 2η έκδοση, Κ. Κυριαζόπουλος (μτφρ.), σελ. 185-211. Αθήνα - Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας, σελ.88-97.
- McCreery, E, Jones, L. & Holmes, R. (2007). Why do Muslim parents want Muslim Schools? *Early Years: An International Research Journal*, 27(3), 203-21.
- Memmi, A. (1992). *Rassismus*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt, σελ. 32-65.
- Unicef, (2016) *The state of the world's children: A fair chance for every child*, Unicef. Humanitarian action for children 2016. Unicef. Keeping our promises to children: An agenda for Action, σελ 65-99.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο Δρ Δημήτριος Κτιστάκης γεννήθηκε στο Ηράκλειο Κρήτης. Αποφοίτησε από το παιδαγωγικό τμήμα του Πανεπιστημίου Frederick και του Πανεπιστημίου Πατρών. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος με τίτλο: Νέα περιβάλλοντα μάθησης με ειδικότητα στη Διαπολιτισμική και Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Κατέχει επίσης Διδακτορικό Τίτλο στην εκπαίδευση και με ειδικότητα στη Διαπολιτισμική και Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Είναι κάτοχος διπλώματος αγγλικών και γαλλικών από το Catholique institute de Paris και από το Πανεπιστήμιο της Σορβόνης. Είναι κάτοχος αρκετών επιμορφωτικών προγραμμάτων του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, συνεδρίων και σεμιναρίων. Από το 2015 εργάζεται στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και από το 2019 στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από το 2019 είναι υπεύθυνος Παγκύπρια για την Επάρκεια της Ελληνικής Γλώσσα.

Email: jimktistakis@yahoo.gr



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Μάρτιος 2022 / Τεύχος 78 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>