

Κείμενα Παιδείας

Αρ. 6 (2023)



Περιεχόμενα 6^{ου} τεύχους

Ανέκδοτη επιστολή του Μητροπολίτη Σμύρνης Ανθίμου προς τον Ειρηναίο Θήρσιο	3
<i>Καραούλας Απόστολος</i>	
Η θέση και η εξέλιξη του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο ελληνικό μεταπολιτευτικό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβολή του ομότιμου Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Κ. Μουντάκη. Προσέγγιση του επαγγελματικού και επιστημονικού του έργου.....	11
<i>Λάμπρου Χρήστος, Φωτεινός Δημήτρης, Νομικός Νικήτας</i>	
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και επαγγελματική ανάπτυξη	33
<i>Αλεξοπούλου Πελαγία, Κουτούζης Εμμανουήλ, Λυσιόβα Αικατερίνη</i>	
Η συμβολή της συνέντευξης στη διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, στις κρίσεις του 2023	57
<i>Ταταρίδης Ιωάννης, Ουζούνης Δημήτριος, Μεταξούδης Ελευθέριος, Καραφύλλης Αθανάσιος</i>	
Δια βίου Μάθηση ή Εκπαίδευση Ενηλίκων: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, εμπόδια, στρατηγικές και θεωρίες μάθησης	77
<i>Κοσμίδου Μαριγούλα</i>	

Ανέκδοτη επιστολή του Μητροπολίτη Σμύρνης Ανθίμου προς τον Ειρηναίο Θήρσιο

Δρ. Απόστολος Καραούλας

ΕΔΙΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η επιστολή που εντοπίσαμε στα αρχεία χειρογράφων της Κρατικής Βαυαρικής Βιβλιοθήκης στο Μόναχο, εντάσσεται στο πλαίσιο της φιλελληνικής δράσης, την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού καθώς και στην προσπάθεια ίδρυσης και οργάνωσης ικανών διδασκαστηρίων, αποβλέποντας στη μόρφωση και στη σωτηρία της πατρίδας κατά την προεπαναστατική περίοδο. Η επιστολή υπογράφεται από τον Μητροπολίτη Σμύρνης Άνθιμο, φέρει ημερομηνία την 1^η Δεκεμβρίου 1814 και απευθύνεται στον Φρειδερίκο Θήρσιο, καθώς και στα μέλη της Βαυαρικής Ακαδημίας (Παπαδόπουλος, 1962)¹. Η επιστολή είναι εκτενής και γραμμένη με λόγιο ύφος. Ο επιστολογράφος παραθέτει χωρία από τον Όμηρο, τον Ευριπίδη και τον Πλούταρχο, καθώς έμμεσες και άμεσες αναγωγές με μυθολογικό περιεχόμενο και με έντονα στοιχεία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και φιλοσοφίας. Είναι επιστολή απαντητική και ευχαριστήρια σε άκρως επιμελημένο ύφος. Ο Άνθιμος καταβάλλει συνειδητά προσπάθεια να εντυπωσιαστεί ο αποδέκτης της. Το περιεχόμενο της επιστολής δείχνει άνθρωπο με υψηλή μόρφωση και καλλιεργημένο και στο σύνολό της θυμίζει κείμενο της αρχαιοελληνικής γραμματείας.

Λέξεις κλειδιά: Μητροπολίτης Σμύρνης Άνθιμος, Νεοελληνικός Διαφωτισμός, Φιλολογικό Γυμνάσιο Σμύρνης, Φρειδερίκος Θήρσιος, Βαυαρική Ακαδημία Επιστημών

Abstract

The Epistle we found in the manuscript archives of the Bavarian State Library in Munich is part of the Philhellenic action, the period of the Modern Greek Enlightenment as well as the attempt to establish and organize of competent schools aiming at education and salvation homeland during the pre-revolutionary period. The epistle is signed by Metropolitan Anthimos of Smyrna bears the date of December 1, 1814 and it is addressed to Frederick Thersius as well as members of the Bavarian Academy. The Epistle is extensive and written in a scholarly style. The epistolologist quotes passages from Homer, Euripides and Plutarch as indirect and direct reductions with mythological content and with intense elements of ancient Greek literature and philosophy. It is a letter thank you and reply in a very detailed style. Anthimos pays consciously trying to impress its receiver. The contents of the epistle shows a man highly educated and cultured person and overall reminds her of a text from the ancient Greek Secretariat.

Key words: Metropolitan Anthimos of Smyrna, Modern Greek Enlightenment, Smyrna Philological Gymnasium, Friedrich Thiersch, Bavarian Academy of Sciences

¹ Ο Μητροπολίτης Σμύρνης Άνθιμος, ο και Βδελλός αποκαλούμενος από τον λαό, Ναξιώτης στην καταγωγή, τέως Μ. Πρωτοσύγκελος διαδέχθηκε το 1797 τον Πατριάρχη Γρηγόριο Ε΄. Βλ. Μανουήλ Γεδεών Πατριαρχικοί Πίνακες (1996)

Ο Μητροπολίτης, ο Θήρσιος και η Ακαδημία

Ο Μητροπολίτης Σμύρνης Άνθιμος, γεννήθηκε στη Νάξο και χειροτονήθηκε Μητροπολίτης Σμύρνης τον Μάιο του 1797 και τον Οκτώβριο του 1821 Μητροπολίτης Χαλκηδόνας. Ήταν ιδιαίτερα αγαπητός στον χριστιανικό λαό ο οποίος συνέρρεε μαζικά στον Πατριαρχικό Ναό να απολαύσει τη λειτουργία και τις ψαλμωδίες του. Άνθρωπος ευσεβής και θεοφοβούμενος, υπήρξε λάτρης και θαυμαστής των ιερών μελωδιών και των ιερών ακολουθιών. Αν στηριχτούμε στα λεγόμενα του Μανουήλ Γεδεών οι γραμματικές του γνώσεις δεν ήταν ιδιαίτερες, «...*γραμματών πείραν είχε μετρίαν...*» και «...*μετέσχε μετρίας παιδεύσεως*», γεγονός που προκαλεί έναν προβληματισμό για την πατρότητα της σύνταξης της παρούσας επιστολής (Γεδεών, 1884, σ. 686-687, 1996, σ. 604-605). Καυστικότερος εμφανίζεται ο Σοφοκλής Οικονόμος, ο οποίος μέσα από το στιχούργημα *Φιλόπατρις* χαρακτηρίζει τον Μητροπολίτη Άνθιμο «*απαίδευτο*» και «*αγράμματο*» (Λάμπας, 1997, σ. 271, 280). Αν ο Άνθιμος δεν είχε την υψηλή μόρφωση, όπως ισχυρίζεται ο Μανουήλ Γεδεών, η παρούσα επιστολή έχει συνταχθεί, όπως διακρίνουμε από το περιεχόμενό της, από κάποιον που έχει ιδιαίτερες γνώσεις και λόγια μόρφωση. Είναι πολύ πιθανό η συγγραφή της να έγινε για λογαριασμό του από κάποιο πρόσωπο του κύκλου του, με υψηλού επιπέδου μόρφωση.

Ο αποδέκτης της επιστολής, ο Friedrich Thiersch αναμφισβήτητα ήταν μεταξύ των Γερμανών φιλελλήνων ο πιο ειδικός και συνεπής, αυτός που δεν εγκατέλειψε την πεποίθησή του, ακόμα και τότε όταν η ευρωπαϊκή σκηνή δεν δεχόταν την ύπαρξη ενός ελεύθερου Ελληνικού Έθνους. Η αδιάκοπη επαφή του με ελληνικούς αλλά και διεθνείς παράγοντες καθώς και η ενασχόλησή του με τα προβλήματα του ελληνικού χώρου τον κατέστησαν ως τον πλέον ειδικό πάνω στο ελληνικό ζήτημα (Löwe, 1925). Ο Thiersch, γνωστός στην επαναστατημένη Ελλάδα με το όνομα Φρειδερίκος Θείρσιος ή και Θήρσιος, υπήρξε, πριν, αλλά και κατά τη διάρκεια του ελληνικού απελευθερωτικού αγώνα, ο κύριος εμπνευστής και καθοδηγητής του φιλελληνικού κινήματος στη Βαυαρία. Ο διαπρεπής ελληνιστής και λόγιος υπήρξε ο μαχητικότερος υπερασπιστής, αλλά και αρωγός του ελληνικού αγώνα. Από νωρίς εξέφρασε τα φιλελληνικά του αισθήματα δημόσια, αρθρογραφώντας, μέσω της έγκριτης γερμανικής εφημερίδας Allgemeine Zeitung. Γρήγορα και χωρίς δισταγμό επεδίωξε να έρθει σε επαφή με Έλληνες κυρίως της Βιέννης, του Παρισιού αλλά και του Μονάχου (Grimm, 1989). Κατορθώνει να έλθει σε επαφή με τον Αδαμάντιο Κοραή που ζούσε στο Παρίσι και με τον Άνθιμο Γαζή στη Βιέννη, ο οποίος και τον μύησε στην Φιλόμουσο Εταιρεία (Thiersch, 2010).

Στα ετήσια πρακτικά (1813) της Φιλολογικής- Ιστορικής τάξης της Βασιλικής Βαυαρικής Ακαδημίας του Μονάχου καταγράφεται, ως διαπίστωση πλέον, η προσπάθεια των Ελλήνων να δημιουργήσουν τις απαραίτητες υποδομές για εθνική παιδεία και να κάνουν αισθητή την παρουσία τους στην επιστημονική κοινότητα. Μεταξύ άλλων, η Ακαδημία αποφασίζει να στείλει Υπόμνημα στην Ακαδημία της Κέρκυρας, στην επιστημονική κοινότητα του Βουκουρεστίου και στη Σχολή της Σμύρνης, με το οποίο εκφράζει το σεβασμό της και αναγνωρίζει τις προσπάθειες που καταβάλλουν (Denkschriften der Königlich-Akademie der Wissenschaften, 1813).

Το ίδιο έτος (1814) ο Θήρσιος κάνει ετήσια αναφορά στην Ακαδημία για τις προσπάθειες των νεοελλήνων στο πεδίο των επιστημών. Επισημαίνει το γεγονός ότι οι επαφές που διατηρεί με πολλούς από τους λόγιους έχει ως αποτέλεσμα να καταλήξουν στην Ακαδημία ευχαριστήριες επιστολές, μεταξύ άλλων, από τον Πατριάρχη της Κωνσταντινούπολης, της Σμύρνης, του Βουκουρεστίου κ.α. Όλες τους με ιδιαίτερη μνεία περιγράφουν το ευεργετικό έργο της Βαυαρικής Ακαδημίας, κυρίως για τη δυνατότητα που παρείχε η φιλελληνική βαυαρική οργάνωση να αναλάβει εξολοκλήρου το κόστος φιλοξενίας Ελλήνων, που επιθυμούν να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο του

Μονάχου, του Λάντσχουτ, του Βύρτσμπουργκ και σε άλλα βαυαρικά πανεπιστημιακά ιδρύματα (Denkschriften der Königlich Akademien der Wissenschaften, 1814).

Η Σμύρνη, μαζί με τις Κυδωνίες και τη Χίο, αποτελεί μέρος ενός πνευματικού τριγώνου της Ιωνίας λόγω των φημισμένων ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Iken, 1825). Με δεκαεπτά ελληνικές συντεχνίες, οργανωμένη ελληνική κοινότητα και με σχολείο να λειτουργεί από τις αρχές κιόλας του 18^{ου} αιώνα επιδιώκει να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην αναγεννητική προσπάθεια του Έθνους (Βακαλόπουλος, 1973). Από μία επιστολή του Θεόφιλου Καΐρη προς τον Αδαμάντιο Κοραή μαθαίνουμε για τη Σμύρνη ότι υστερεί σε ελληνόγλωσσα βιβλία και σε εποπτικά μέσα. Συγκεκριμένα ο Θ. Καΐρης παρατηρεί ότι «*το Γυμνάσιο αν και έχει ικανά βιβλία ετερόγλωσσα, ως τα πρακτικά διαφόρων Ακαδημιών, τα συγγράμματα πολλών περίφημων φυσικών και μαθηματικών, στερείται όμως διόλου ελληνικών βιβλίων και οργάνων πειραματικών. Έχει και την αεραντλίαν και το ηλεκτρείον, αλλά ούτε αι δύο μηχαναί δεν εξασκούσι δια το μάθημα της φυσικής*» (Σάκκαρη, 1920, σ.55).

Ο Γρηγόριος Σαράφης, διευθυντής της Σχολής πείθει τους «εφορευόντας» της Σχολής να τεκμηριώσουν με την ψήφο τους, την αποδοχή τους για εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης. Σε επιστολή τους προς τον Κοραή του γνωστοποιούν την απόφασή τους να διαθέσουν πέντε χιλιάδες γρόσια για το Μουσείο. Το εκπαιδευτήριο αναγράφεται κυρίως στις πηγές ως *Μουσείο* και *Ελληνομουσείο*, ενώ είναι δόκιμοι αλλά λιγότερο συχνοί και οι όροι *Ακαδημία* ή *Γυμνάσιο* (Σάκκαρη, 1920, σ.56). Με αφορμή την επιθυμία των Εφόρων της Σχολής να ζητήσουν από τον Κοραή να τους στείλει την «*εικόνα αυτού*», την προσωπογραφία του, ώστε να την τοποθετήσουν σε περίοπτη θέση στο αμφιθέατρο της Σχολής, ο Κοραής, στην απαντητική του επιστολή γράφει, μεταξύ άλλων, ότι θα φροντίσει να προμηθεύσει όσα βιβλία χρειάζεται το εκπαιδευτήριο της Σμύρνης και από τη Γερμανία: «*...Τα κατ' έτος διορισθέντα 400 γρόσια καλόν είναι να τα πέμπετε προς τον εν Βιέννη τιμωτάτόν μου φίλον κυρ. Αλέξανδρον Βασιλείου. Εκείνος κ' εγώ συμβουλευόμενοι ομού θέλομεν φροντίζειν να σας προμηθεύωμεν άλλα απ' εδώ και άλλα από την Γερμανίαν, όσων έχετε χρείαν βιβλίων*» (Καραμπλιάς, 1949; Κοραής, 1885; Σάκκαρη, 1920, σ.58).

Ο Κοραής παρακολουθεί με ιδιαίτερη καχυποψία την φιλελληνική προσπάθεια του Θήρσιου και της Ακαδημίας του Μονάχου. Σε επιστολές προς τον Αλέξανδρο Βασιλείου εκφράζει τη δυσαρέσκειά του για την τόσο ενεργό συμμετοχή και προθυμία των ξένων. Θεωρεί τη μόρφωση των Ελλήνων υπόθεση εθνική και όχι των ξένων. Παρότι οι φιλελληνικές οργανώσεις προσέφεραν σημαντική βοήθεια σε αυτό τον τομέα, ο Κοραής επέμενε ότι λίγο –πολύ οι Έλληνες, με τις όποιες ατέλειες αλλά αυτενεργώντας, όπως έκαναν μέχρι τώρα, θα επιτύχουν το στόχο τους. Οι επαφές του Thiersch με τους περισσότερους λόγιους, αλλά και η ενεργή του δράση, κυρίως μετά την έκρηξη της Επανάστασης, ενισχύουν την καχυποψία και επομένως την κριτική στάση του Κοραή απέναντί του. Χαρακτηριστικά, όπως προκύπτει από επιστολή του προς τον Βασιλείου, ενώ ευχαριστεί δημόσια τον Thiersch για τη δωρεά βιβλίων στη βιβλιοθήκη της Χίου σχολιάζει αρνητικά το γεγονός ότι τα βιβλία εστάλησαν καταρχήν στον Γαζή (Στασινοπούλου, 1993).

Η επιστολή του Μητροπολίτη Σμύρνης προς τη Βαυαρική Ακαδημία και τον Θήρσιο αποκτά ιδιαίτερη σημασία αν αναλογιστούμε την ένταση που επικράτησε την παρούσα περίοδο στα εκπαιδευτικά δρώμενα της πόλης. Το Φιλολογικό Γυμνάσιο της Σμύρνης ιδρύθηκε για να λειτουργήσει ως φορέας του Διαφωτισμού αλλά και ως αντίπαλο δέος στη συντηρητική Ευαγγελική Σχολή. Κατάφερε μέσα σε ένα χρόνο να ξεχωρίσει για το πρωτότυπο προοδευτικό και διδακτικό έργο, γεγονός που έδωσε αίγλη στη σχολή, με αποτέλεσμα, η φήμη του σχολείου να φτάσει μέχρι τις παραδουνάβιες ηγεμονίες. Λόγω του προοδευτικού πνεύματος το Γυμνάσιο από τη

μέρα ιδρύσεώς του έγινε στόχος της συντηρητικής κοινωνίας που ήταν ελεγχόμενη από την Ευαγγελική Σχολή. Με κυρίαρχη κατηγορία ότι το Γυμνάσιο με τη νεωτερική διδασκαλία αδιαφορούσε αλλά και αμφισβητούσε για τις παραδοσιακές και ηθικές αξίες, είχε ως αποτέλεσμα να σταματήσει η κοινότητα, ήδη από το 1810, την επιχορήγηση στο σχολείο (Λάμπας, 1997). Από την μέρα της ίδρυσής του, οι υποστηριζόμενοι από την Ευαγγελική Σχολή κύκλοι κυριεύονται από την εμμονική ιδέα να αναστείλουν τη λειτουργία του Φιλολογικού Γυμνασίου, γεγονός που οδήγησε σε κοινωνική αντιπαράθεση μεταξύ οπαδών και πολεμίων του Διαφωτισμού που κατέληξαν σε βιαιότητες και κλείσιμο του Γυμνασίου (Ηλίου, 1986). Η μεγάλη ακτινοβολία του Γυμνασίου, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών που το επέλεγε έναντι της συντηρητικής Ευαγγελικής σχολής όπου «...εδιδάσκοντο τα κοινά γράμματα μετά ραβδισμού και φαλάγγων», οδήγησε του πολέμιους να χρησιμοποιούν ακόμα και ψευδή και συκοφαντικά επιχειρήματα κατά του σχολείου, των διδασκόντων, με τον Κωνσταντίνο Οικονόμο να γίνεται αποδέκτης των πιο σφοδρών και έντονων κατηγοριών (Ηλίου, 1986). Όπως παρατηρεί και ο Iken (1825) στο έργο του 'Λευκοθέα', ο λόγος ότι ο Οικονόμος περιέγραψε τα καθήκοντα των αρχιερέων από τον άμβωνα με τέτοιο τρόπο, ώστε να απεικονίζει τις πράξεις του Μητροπολίτη, δεν αιτιολογεί τη σφοδρή επίθεση στο πρόσωπό του. Βέβαια, συμπληρώνει, με την πράξη του αυτή και ενώ ήταν άψογος και δεν είχε δώσει δικαιώματα στους εχθρούς της παιδείας, εννοώντας τους συντηρητικούς κύκλους, να τον κατηγορήσουν δεν αιτιολογείται αλλά ούτε δικαιολογείται το κήρυγμά του, διότι θέλοντας να δώσει συμβουλές και να διδάξει σε αδιόρθωτους ανθρώπους συνέβαλε έμμεσα στη διάλυση του Γυμνασίου (Iken, 1825)!

Οι συντηρητικοί κύκλοι που υποστηρίζονται σθεναρά από την Ευαγγελική Σχολή, την τοπική εκκλησία και τις συντεχνίες έχουν ως πρωτοστάτη των επιθέσεων κατά του Γυμνασίου τον Μητροπολίτη Σμύρνης Άνθιμο (Λάμπας, 1997). Όπως αναφέρει και Στέφανος Οικονόμος «...πρώτιστος πάντων είναι ο άγιος Σμύρνης κύριος Άνθιμος. Δεύτερος ο επίσκοπος άγιος Ερυθρών κυρ Καλλίνικος. Τρίτος ο μυστικός σύμβουλος της ιεράς μητροπόλεως κυρ Περάκης Σκούφος. Τέταρτος ο εν ενεργεία σύμβουλος και υπουργός και ωτακουστής της ιεράς μητροπόλεως, Σάββας Μουσουδάκης. Πέμπτος ο Μανουήλ Περόγλου. Έκτος ο αδελφός αυτού Περάκης Περόγλου. Έβδομος ο πιριτσής (τυροπώλης) Κωνσταντίνος Μερίκας. Όγδοος κάποιος Χατζη Αντώνιος Μιχαήλ» (Οικονόμος, 1871, σ. 473).

Μελετώντας κανείς προσεκτικά την απαντητική επιστολή του Μητροπολίτη Ανθίμου προς τον Θήρσιο με ευκολία μπορεί να παρατηρήσει και να διακρίνει ότι δεν μεταφέρει το αντιμαχόμενο κλίμα που επικρατεί μεταξύ των δύο μορφωτικών ιδρυμάτων. Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο για τα συμπεράσματά μας να σταθούμε περιληπτικά στο περιεχόμενο της επιστολής.

Περίληψη της επιστολής

Η επιστολή, κατ' αρχάς, είναι ευχαριστήρια και απαντητική στον Ειρηναίο Θήρσιο.

Ο Μητροπολίτης αρχικά εγκωμιάζει την Αρετή, τη θεωρεί σημαντικό πράγμα η οποία μπορεί να οδηγήσει τις ψυχές των ανθρώπων ψηλά. Ως απόδειξη αναφέρεται στο *Συνέδριον της Βαυαρικής Ακαδημίας*, που διακρίνεται για την Αρετή και τη Σοφία, το οποίο δεν στρέφεται προς τα μικρά και ταπεινά πράγματα αλλά προς τα μέγιστα. Δείγμα της Αρετής αποτελεί η βοήθεια που προσφέρει ακόμα και σε αυτούς που βρίσκονται μακριά. Γι' αυτό το λόγο τους ευχαριστεί, υμνώντας και εγκωμιάζοντάς τους εσαεί, παρακαλώντας τους να δεχθούν τις ευχαριστίες.

Παρότι οι Έλληνες βρίσκονται σε δύσκολη κατάσταση, η Ελλάδα αρχίζει πάλι να αναβιώνει και να ακμάζει πολιτιστικά. Σ' αυτή την προσπάθεια δεν μπορούν να ξεχάσουν τη συμβολή της

Ακαδημίας, η οποία υποδέχεται ευνοϊκά τους Έλληνες που φτάνουν εκεί για σπουδές, και προθυμοποιείται να συνδράμει με την αποστολή χρημάτων και βιβλίων. Απευθύνει θερμές ευχαριστίες προσωπικά στον Θήρσιο. *«Ολόκληρη η Ελλάδα και κυρίως η πόλη της Σμύρνης ομολογεί και τους ανακηρύσσει ευεργέτες. Σας στεφανώνουμε και προσευχόμαστε για σένα. Μόλις φτάσουν τα βιβλία που μας στείλατε, με τα χέρια μας θα τα τοποθετήσουμε στη βιβλιοθήκη του Λυκείου της Σμύρνης και θα είναι το πιο όμορφο δώρο (προσφορά) και δείγμα της δική σας εύνοιας και θα είστε ευεργέτες των Ελλήνων. Εμείς όμως δεν είμαστε σε θέση να ανταποδώσουμε την ευεργεσία, διότι είμαστε φτωχοί!».*

Ακολουθεί χωρίο του Ευριπίδη. Ο Μητροπολίτης χρησιμοποιεί έναν στίχο από του Πλούταρχου *Περί του ει του εν Δελφοίς*, όπου ο Ευριπίδης απευθύνει τον λόγο στον Αρχέλαο:

Οὐ βούλομαι πλουτοῦντι δωρεῖσθαι πένης

Μή μ' ἄφρονα κρίνης ! ἢ διδοὺς αἰτεῖν δοκῶ

Δηλαδή, «εγώ δεν θα δώσω φτωχά δώρα σε έναν τόσο πλούσιο, για να μη με περάσει για ανόητο αλλά και ούτε πρέπει να φαίνεται ότι επιζητά να του δοθεί δώρο»

Στη συνέχεια ευελπιστεί ότι θα συνεχίσει να λαμβάνει η Ελλάδα τα ευεργετήματά τους και οι νέοι Έλληνες θα συνεχίζουν να έρχονται για σπουδές κοντά τους, διότι είναι απαραίτητοι για την εκπαίδευση των νέων της πατρίδας. Ζητάει από το Θήρσιο να δεχθούν με ευγνωμοσύνη τις ευχαριστίες τις οποίες προσφέρει η πόλη της Σμύρνης, τόσο αυτοί ως μέλη της Ακαδημίας όσο και ο ίδιος ο Θήρσιος. Η Ελλάδα θα αρχίσει να γιατρεύεται και να αναβιώνει καθώς τα παιδιά της θα αποκτήσουν τη σοφία που θα αποτρέψει την αμάθεια. Σ' αυτή τη προσπάθεια αναρωτιέται πώς είναι δυνατόν να ξεχάσουν τους φίλους Γερμανούς οι οποίοι στην πατρίδα τους θεραπεύουν την επιστήμη και τη φιλοσοφία των Ελλήνων με αγάπη. Αλλά το φιλόanthρωπο έργο της Βασιλικής Ακαδημίας των Βαυαρών ξεπερνά κάθε άλλη γερμανική αβροφροσύνη όχι μόνο για την επιείκεια και τη χρηστότητα με την οποία περιβάλλουν τους Έλληνες που φοιτούν εκεί, αλλά και με άλλες πράξεις, στέλνοντας επιστολές και βιβλία.

Του αναγνωρίζει ότι κάνουν ότι καλύτερο για την Ελλάδα: *«Φανταστείτε τον Όμηρο να απευθύνεται σ' εσάς με τα ωραία εκείνα λόγια, για να σας ευχαριστήσει και να σας εγκωμιάσει».*

Ακολουθεί χωρίο του Ομήρου αποτελούμενο από οκτώ στίχους, όχι συνεχόμενους, αλλά σε ημιστίχια και φράσεις.

Κλείνοντας την επιστολή του εύχεται ευτυχία και να μην σταματήσουν να ευεργετούν αυτούς που έχουν ανάγκη.

Συμπεράσματα

Η παρούσα επιστολή αποτελεί ένα ακόμα ιστορικό τεκμήριο μιας εποχής που οφείλουμε να την κατανοήσουμε, όπως εξάλλου κάθε εποχή, από τα δεδομένα της ιστορικής πραγματικότητας. Κάθε αρχείο (χειρόγραφο κείμενο, βιβλίο, αντικείμενο, κ.λπ.) λογίζεται ως ιστορικό μνημείο που έρχεται να συμπληρώσει ή να διαφωτίσει πράξεις και σκέψεις των ανθρώπων του παρελθόντος που, χωρίς την ύπαρξή τους, θα έμειναν για πάντα ελλιπείς στην τεκμηρίωση. Συλλέγοντας κανείς προσεκτικά τα ψήγματα των μικρών αλλά χρήσιμων μαρτυριών του παρελθόντος, μπορεί να φέρει στο φως άγνωστες πτυχές της ιστορίας μας, οι οποίες, συνδυαζόμενες με άλλες παλαιότερες μαρτυρίες, συμπληρώνουν με αδιάσειστα τεκμήρια την ιστορική στιγμή που αποτελούν τεκμήριο στην ιστορική αναδίφηση. Η παρούσα επιστολή συντάχθηκε πριν από την επανάσταση του 1821, την περίοδο της κορύφωσης του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, ενός σημαντικού σταθμού της νεότερης ιστορίας, όχι μόνο επειδή αποτελεί την αφετηρία του νέου κράτους, αλλά, κυρίως, επειδή είναι ένα

αιώνιο μάθημα ελευθερίας, ηθικής και πολιτικής αγωγής με χρήσιμα πάντα διδάγματα για τις μελλοντικές γενιές.

Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός πως ο πνευματικός πλούτος του μικρασιατικού ελληνισμού είναι καθοριστικό κεφάλαιο για την ιστορία του νεότερου ελληνικού πολιτισμού. Το έτος 1814 η πνευματική αναγέννηση διανύει την κορύφωσή της με τη Σμύρνη να βρίσκεται στο επίκεντρο τόσο στην κοινωνική όσο και στην οικονομική δραστηριότητα, δίνοντας ελπιδοφόρα ώθηση στα σχέδια της επανάστασης. Η αρχαία πόλη της Ιωνίας έχει να επιδείξει σημαντική πνευματική και πολιτιστική δημιουργία, καθιστώντας την πνευματικό κέντρο εφάμιλλο της Κωνσταντινούπολης, παρά τις όποιες ιδεολογικές διενέξεις.

Οι αντιθέσεις και οι συγκρούσεις που κυριαρχούν στην ελληνική κοινότητα της Σμύρνης φαίνεται ότι δεν αποτελούν αντικείμενο αναφοράς στην επιστολή του Μητροπολίτη Ανθίμου προς τον Θήρσιο. Ο ίδιος, ως αποδέκτης της επιστολής αλλά και των βιβλίων που απέστειλε η Βασιλική Ακαδημία, δείχνει την ευγνωμοσύνη του προς βαυαρική Ακαδημία για την πλούσια και σημαντική προσφορά προς την Ελλάδα.

Αξιολογώντας την περίπτωση να έχει αποστείλει η Ακαδημία τα βιβλία στην Ευαγγελική Σχολή και όχι στο Γυμνάσιο της Σμύρνης, μπορούμε με βεβαιότητα να την αποκλείσουμε, διότι ο Θήρσιος, εκτός του ότι είχε τακτική επικοινωνία με σχεδόν όλους τους Έλληνες Διαφωτιστές, ήταν και θερμός υποστηρικτής του νεωτεριστικού ρεύματος που επικρατούσε στους πνευματικούς κύκλους των Ελλήνων. Η συμβολή του, αν όχι η παρέμβασή του, στο να εκλεγούν πολλοί από αυτούς ως αντεπιστέλλοντα μέλη της Ακαδημίας του Μονάχου, μεταξύ αυτών και ο Κωνσταντίνος Κούμας που υπήρξε και ο πρώτος διευθυντής τους Φιλολογικού Γυμνασίου της Σμύρνης, επιβεβαιώνει την εποικοδομητική σχέση που είχε καλλιεργήσει με τους Έλληνες διαφωτιστές αλλά και μέλη της Φιλικής και της Φιλόμουσου Εταιρείας (Καραούλας, 2008).

Ο Ανθιμος, προφανώς, γνωρίζοντας τη σχέση του Θήρσιου με τους Έλληνες εκπροσώπους του Διαφωτισμού, δεν θα μπορούσε ούτε να αρνηθεί την προσφορά της Ακαδημίας, αλλά ούτε και να εμφανίσει στην επιστολή του το σχεδόν εχθρικό κλίμα μεταξύ των δύο εκπαιδευτηρίων. Από την επιστολή, επίσης, δεν προκύπτει να γνωρίζει ο Θήρσιος για την προσπάθεια των συντηρητικών δυνάμεων της Σμύρνης, που υποθάλπονταν από την τοπική εκκλησιά και από τον ίδιο τον Ανθιμο, να αναστείλουν τη λειτουργία του Γυμνασίου.

Η ελευθερία της έκφρασης, οι νεωτεριστές της σκέψης που προκάλεσαν ρωγμές στο κυριαρχικό μονοπώλιο της γνώσης την οποία πρέσβευε ο θρησκευτικός κόσμος τόσο της δυτικής όσο και της ανατολικής εκκλησίας, βρέθηκε να είναι απέναντι στην οθωμανική δεσποτεία και τη θεολογική αυθεντία της ορθόδοξης εκκλησίας. Οι Έλληνες διαφωτιστές ασκούσαν πολύμορφη πνευματική δραστηριότητα, μετέχοντας σε πολιτιστικές και πολιτικές οργανώσεις, ενώ μέσω της διδασκαλίας του προφορικού και το γραπτού τους λόγου άσκησαν επιρροή στην ελληνόφωνη κοινωνία. Σύμμαχοί τους υπήρξαν άνθρωποι των γραμμάτων και των φώτων και λάτρεις του ελληνισμού, όπως η Βαυαρική Ακαδημία, οι οποίοι συμπλήρωναν το έργο τους με κοσμικά βιβλία, χρήματα, υποτροφίες σπουδών για τους νεαρούς Έλληνες κ.λπ. Απέναντι τους στάθηκαν με δισταγμό και καχυποψία οι αξιωματούχοι του κλήρου, οι εκκλησιαστικοί διανοούμενοι, όπως ο μητροπολίτης Σμύρνης Ανθιμος, που θέλησαν να διατηρήσουν την πνευματική πρωτοκαθεδρία και να διασφαλίσουν εν μέρει τα συμφέροντά τους.

Βιβλιογραφία

- Βακαλόπουλος Απ. (1973): *Ιστορία του νέου Ελληνισμού, Δ' Τουρκοκρατία 1669- 1812. Η οικονομική άνοδος και ο φωτισμός του γένους*, σελ.641
- Γεδεών Μανουήλ (1884): *Πατριαρχικοί Πίνακες, ειδήσεις ιστορικά βιογραφικά περί των Πατριαρχών Κωνσταντινουπόλεως*, Lorenz & Keil, σελ. 686-687.
- Γεδεών Μανουήλ (1996): *Πατριαρχικοί Πίνακες*, σελ 604-605 και 694-697
- Ηλίου Φίλιππος (1986): *Κοινωνικοί αγώνες και Διαφωτισμός. Η περίπτωση της Σμύρνης (1819)*, σελ.38, 39
- Καραμπλιάς Ιωάννης (1949): *Ιστορία των Κυδωνιών*, εκδ. Γερ. Σ. Χρήστου, σελ. 150
- Καραούλας Απόστολος (2008): *Έλληνες διδάσκαλοι και σπουδαστές στην Ακαδημία του Μονάχου τον 19ο αι.*, σελ. 246, 348 (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/25865>
- Κοραής Αδαμάντιος (1885): *επιστολαί*, εκδ. Ν. Δαμαλά, τομ. Γ', σελ. 644
- Λάππας Κώστας (1871): *Δύο στιχουργήματα σχετικά με την κοινωνική κρίση στη Σμύρνη το 1819*, Ο Εραμιστής (1997), τ.21, σελ.262, 263, 266, 271, 280
- Οικονόμος, Στέφανος, «Περί των κατά το εν Σμύρνη Φιλολογικών Σχολείων συμβάντων», στο *Οικονόμος, Σοφοκλής (επιμ.), Κωνσταντίνου Οικονόμου, Τα σωζόμενα φιλολογικά συγγράμματα Α' (Αθήναι 1871)*, σελ. κή, 473
- Παπαδόπουλος, Κώστας Συμ. (1962): *Οι διευθύνται της ευαγγελικής σχολής Σμύρνης Ν. Παπάζογλου και Κωνσταντινίδης Β.*, σελ. 391.
- Σάκκαρη Γ. (1920): *Ιστορία των Κυδωνιών*, εκδ. Αλ. Βιτσικουνάκη, σελ. 55, 56, 58
- Στασινοπούλου Μαρία (1993): «*Επιστολές Κοραή προς Thiersch*», *Όμιλος Μελέτης του Ελληνικού Διαφωτισμού, Ο Εραμιστής*, 19, σελ 193-205.
- Bayerische Staatsbibliothek. Abteilung für Handschriften und seltene Drucke
Denkschriften der Königlichen Akademie der Wissenschaften (1813), σελ. IX
Denkschriften der Königlichen Akademie der Wissenschaften (1814), σελ. XII, XIII
- Grimm Gerhard (1989): *Philhellenische Studien Band I, Griechische Studenten in deutschen Universitäten bis 1821*, σελ. 130.
- Heinrich Thiersch (2010): *Friedrich Thiersch Leben. Band I. Briefwechsel von Friedrich Thiersch. Brief von 10 Juni 1813 an Professor Gottfried Herman (Universitätsprofessor Leipzig).*
- Iken, Karl Jakob Ludwig (1825): *Leukothea. Eine Sammlung von Briefen eines geborenen Griechen über Staatswesen, Literatur und Dichtkunst des neueren Griechenlands*, σελ. 144 κ.ε., 302
- Löwe Hans (1925): *Friedrich Thiersch: Ein Humanistenleben im Rahmen der Geistesgeschichte seiner Zeit.*

**Η θέση και η εξέλιξη του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο ελληνικό μεταπολιτευτικό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβολή του ομότιμου Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Κ. Μουντάκη.
Προσέγγιση του επαγγελματικού και επιστημονικού του έργου**

Λάμπρου Χρήστος¹, Φωτεινός Δημήτρης², Νομικός Νικήτας³

¹Διδάκτωρ Φιλοσοφικής Σχολής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.) (Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Πτυχιούχος Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) του Ε.Κ.Π.Α. (e-mail: chrisplamprou@gmail.com) (Διεύθ. αλληλογρ.: Ταχ. Θυρ. ΕΛ.ΤΑ. Δάφνης: 76546, Τ.Κ. 17210, Δ. Δάφνης-Υμηττού).

²Αναπληρωτής Καθηγητής και Πρόεδρος στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α.

³Διδάκτωρ της Σχολής Επιστημών Υγείας Ε.Κ.Π.Α. (Τμήμα Ιατρικής). Πτυχιούχος Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Το ερώτημα στο οποίο επιχειρεί να απαντήσει το παρόν άρθρο αφορά στις προσπάθειες του Κώστα Μουντάκη, για την αναμόρφωση της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού στην Ελλάδα, παράλληλα με την καταγραφή της συνολικής επαγγελματικής και επιστημονικής του δραστηριότητας. Τόσο κατά τη θητεία του στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όσο και στο σύνολο των συναφών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που συμμετείχε, η συμβολή του στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, ώστε να μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένας από τους θεμελιωτές των Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στη χώρα. Ενδεικτικά αναφέρονται ότι: α) υποστήριξε επιστημονικά, ως ο πλέον ειδικευμένος (με συναφείς σπουδές στην Αγγλία) τη μεταρρύθμιση και τον εκσυγχρονισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα οποία καταργήθηκε η Σουηδική Γυμναστική και εισήχθη το αθλητικο-κεντρικό μοντέλο, β) προώθησε, μέσω των επιστημονικών/ερευνητικών του δημοσιεύσεων και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, τις σύγχρονες θεωρίες για τις μεθόδους διδασκαλίας και την Κινητική Μάθηση, γ) υπήρξε υπεύθυνος του Υπουργείου Παιδείας για την εισαγωγή της Ολυμπιακής Παιδείας στο σχολείο. Το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας έδωσε νέα πνοή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ενώ όλες οι μέθοδοι διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι οποίες στις μέρες μας αποτελούν σημεία αναφοράς και άλλων μαθημάτων, έχουν την πηγή τους στην Ολυμπιακή Παιδεία, δ) υπήρξε για δεκατέσσερα χρόνια εκλεγμένο μέλος της εκτελεστικής επιτροπής της Διεθνούς Ομοσπονδίας Σχολικού Αθλητισμού. Από αυτή τη θέση βοήθησε στην προώθηση ορισμένων αλλαγών στην οργάνωση του σχολικού αθλητισμού στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορία Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Εκπαιδευτική Πολιτική, Μεταρρύθμιση.

Abstract

The question that this article attempts to answer concerns the efforts of Kostas Mountakis for the reform of Physical Education and Sports in Greece, along with the recording of his overall professional

and scientific activity. Both during his tenure at the Pedagogical Institute and in all the related reform efforts he participated, his contribution to the formulation of educational policy is considered particularly important to be characterized as one of the founders of Physical Education and Sports Sciences in the country. Indicatively, it is mentioned that: a) he supported scientifically, as the most specialized (with relevant studies in England) the reform and modernization of the Physical Education Curricula of Primary and Secondary Education, according to which Swedish Gymnastics was abolished and the sports-centric model was introduced, b) he promoted, through its scientific/research publications and training the modern theories on teaching methods and Motor Learning, c) he was responsible of the Ministry of Education for the introduction of Olympic Education in school. The program of the Olympic Education gave new life to Physical Education, while all methods of differentiated teaching, which nowadays are points of reference for other subjects, have their source in Olympic Education, d) he was for fourteen years an elected member of the Executive Committee of the International School Sports Federation (ISF). From this position he helped to promote changes in the organization of school sports at home and abroad.

Keywords: History of Physical Education and Sports, Education Policy, Reform.

1. Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η συγκέντρωση και επεξεργασία στοιχείων τα οποία αφορούν στις επιδιώξεις και τις προσπάθειες του Κώστα Μουντάκη για την αναμόρφωση της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) στην Ελλάδα, τόσο κατά τη διάρκεια που υπήρξε υπεύθυνος του μαθήματος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), όσο και σε συνάρτηση με την επαγγελματική και επιστημονική του δραστηριοποίηση συνολικά, πριν και μετά από αυτήν τη χρονική περίοδο.

Τις πηγές άντλησης των πληροφοριών αποτέλεσαν το αρχείο των πρακτικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.), το προσωπικό αρχείο του Κώστα Μουντάκη, συνεντεύξεις του ιδίου, καθώς και η σχετιζόμενη βιβλιογραφία. Χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω μέθοδοι έρευνας: α) η τήρηση/μελέτη πηγών, δεδομένων και αρχείων, β) η ανάλυση περιεχομένου και γ) η επισκόπηση. Ως κύριες τεχνικές επιλέχθηκαν για μεν την μελέτη αρχείων η ανάλυση και επεξεργασία αρχειακού υλικού, για δε την εφαρμογή της επισκόπησης, η προφορική επικοινωνία με τη μορφή της ημι-δομημένης ατομικής συνέντευξης, καθώς και η γραπτή επικοινωνία με τη μορφή του γραπτού ερωτηματολογίου. Ως μέσα της έρευνας αξιοποιήθηκαν: α) για την υλοποίηση της ανάλυσης αρχείων σχετικοί πίνακες καταχώρησης-κωδικοποίησης στοιχείων, β) για τη συγκέντρωση των απόψεων κατά τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης και ερωματολογία.¹

Η συνέχεια του άρθρου, η οποία συνιστά και το κύριο μέρος του, αποτελείται από τέσσερις (4) βασικές ενότητες. Η πρώτη αναφέρεται στις σπουδές του Κώστα Μουντάκη σε Ελλάδα και Αγγλία. Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στην επαγγελματική του δράση από τη θέση του εκπαιδευτικού Φ.Α. μέχρι τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και το έργο στο Π.Ι. Η τρίτη αναφέρεται στην επιστημονική και ακαδημαϊκή δράση του στο Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η τέταρτη ενότητα αναφέρεται στην οργάνωση πολιτιστικών και αθλητικών

¹ Δημητρόπουλος Ευστάθιος, *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*, 3^η έκδοση, Εκδ. Έλλην: Αθήνα 2004, σελ. σ. 44-45, 80-85, 147-150, 190-191.

εκδηλώσεων, τη συμμετοχή του στα κοινά/δημόσιο βίο και τη συνδικαλιστική και πολιτική του δραστηριότητα.

2. Οι σπουδές σε Ελλάδα και Αγγλία

Ο Κώστας Μουντάκης γεννήθηκε το 1946 στο ορεινό χωριό Έλος Κισάμου Χανίων, όπου τελείωσε το Δημοτικό σχολείο και στη συνέχεια το εξατάξιο Γυμνάσιο στο Καστέλι Χανίων. Η οικογένεια του ήταν μια φτωχή οικογένεια της ελληνικής υπαίθρου που ασχολείτο κύρια με τη γεωργία. Φοίτησε στην Εθνική Ακαδημία Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.) κατά τα έτη 1965-1968, ενώ στη συνέχεια υπηρέτησε τη στρατιωτική του θητεία ως οπλίτης πεζικού. Πραγματοποίησε μεταπτυχιακές σπουδές στην Αγγλία για οκτώ περίπου χρόνια και απέκτησε τέσσερα διπλώματα: α) Πτυχίο/Certificate του Κολεγίου Φυσικής Αγωγής Carnegie (1977-1978), β) Ανώτερο δίπλωμα/Advanced Diploma του Πανεπιστημίου Leeds (1981-1982), γ) Master του πανεπιστημίου Leeds (1982-1983), 4) Διδακτορικό του Πανεπιστημίου Leeds (1985-1990). Το διδακτορικό είχε τίτλο: «Η ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με ειδική αναφορά στη Φυσική Αγωγή». Ήταν μια συγκριτική μελέτη μεταξύ Ελλάδος, Αγγλίας και Ουαλίας.²

Κατά την επιστροφή στην Ελλάδα απέκτησε πιστοποιητικό ισοτιμίας του πτυχίου της Ε.Α.Σ.Α. με αυτά των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) τετραετούς φοίτησης, ενώ παρακολούθησε και μαθήματα Φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο Αθηνών (τομέας Φιλοσοφίας, Β' εξαμήνο Ακαδημαϊκού έτους 1997- 1998).³

Σε αυτό το σημείο κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό, για την παρούσα μελέτη, να καταγραφούν οι ακόλουθες επισημάνσεις:

1) Κατά τη διάρκεια των σπουδών του στη Αγγλία, ο Κώστας Μουντάκης δίδαξε Στατιστική στο Τμήμα Φυσικής Αγωγής του Πανεπιστημίου του Λιντς (Leeds University Department of Physical Education 1982 – 1983). Επίσης δίδαξε σε αγγλικό σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο/Alerton High School For Girls, 1977, Α' Τρίμηνο). Αυτές οι διδασκαλίες απεδείχθησαν ιδιαίτερα χρήσιμες, διότι είδε στην πράξη πώς διδάσκεται όχι μόνο η Φυσική Αγωγή αλλά και τα άλλα μαθήματα, σε ένα κράτος περισσότερο ανεπτυγμένο και με διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα από αυτό της Ελλάδας. Επίσης, αυτό του κίνησε το ενδιαφέρον να μελετήσει την Εκπαίδευση στο σύνολό της και όχι μόνο τη Φυσική Αγωγή.⁴

2) Το διδακτορικό που εκπονήθηκε «...έγινε ίσως την κρισιμότερη περίοδο για τη Φυσική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας, διότι τότε είχε αρχίσει η προσπάθεια εκσυγχρονισμού συνολικά της παιδείας αλλά ιδιαίτερα της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μέχρι περίπου τα μέσα της δεκαετίας του '80 η Φυσική Αγωγή διδασκόταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από δασκάλους των γενικών μαθημάτων και το περιεχόμενό της αποτελούνταν από ασκήσεις του Σουηδικού Συστήματος Φυσικής Αγωγής. Οι δάσκαλοι των γενικών μαθημάτων διδάσκονταν το Σουηδικό Σύστημα στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και αυτό στη συνέχεια δίδασκαν και στα σχολεία στα οποία διορίζονταν. Ως μέλος της επιτροπής του Υπουργείου Παιδείας για την αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων εισηγήθηκα νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Φυσικής Αγωγής, το οποίο βασιζόταν στις κινητικές δεξιότητες ήταν δηλαδή αθλητικοκεντρικό. Εισήχθησαν αθλήματα και αγωνίσματα παρμένα από την αθλητική παράδοση της Ελλάδος των τελευταίων χρόνων. Δηλαδή, οι

² Μουντάκης Κώστας, Συνέντευξη σε Λάμπρου Χρήστο, Αθήνα, 2022.

³ Μουντάκης, 2022.

⁴ Μουντάκης Κώστας, Συνέντευξη σε Λάμπρου Χρήστο, Αθήνα, 2022.

αθλοπαιδιές: ποδόσφαιρο, πετοσφαίριση, καλαθοσφαίριση, χειροσφαίριση, ορισμένα αγωνίσματα του στίβου, μερικές απλές ασκήσεις εδάφους της ενόργανης γυμναστικής και ορισμένοι παραδοσιακοί χοροί.»⁵

3. Η επαγγελματική δράση από τη θέση του Εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής μέχρι τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και το έργο στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ο Κώστας Μουντάκης μετά την ολοκλήρωση των σπουδών στην Ε.Α.Σ.Α., διορίστηκε ως εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής και εργάστηκε στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικά και εξατάξια Γυμνάσια) για δεκαεπτά (17) χρόνια (1971-1988). Μάλιστα υπήρξε ένας από τους πρώτους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής που κατάφερε να εξελιχθεί σε Διευθυντή Γυμνασίου (Διευθυντής του 1ου Γυμνασίου Χανίων, 1986-1988), ενώ κατά τα έτη 1986-1988 ήταν και Αναπληρωτής του προϊστάμενου του Γραφείου Φυσικής Αγωγής Χανίων. Είναι σημαντικό να τονιστεί εδώ, ότι στην Ελλάδα, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980, δεν επιτρεπόταν στους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής να καταλαμβάνουν θέσεις διοίκησης σε σχολεία. Στη συνέχεια, επιλέχθηκε ως Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής στην Κρήτη (1988-1997).⁶

Αν και το έτος, κατά το οποίο εκλέγεται ως Πάρεδρος και αργότερα Σύμβουλος Φ.Α. του Π.Ι., είναι το 1997, η συμμετοχή του στις επιτροπές αναμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.) και παραγωγής διδακτικού υλικού για τη Φ.Α., διαφαίνεται να ξεκινά πολύ νωρίτερα από το 1988 (συγκεκριμένα μετά το 1984, όταν είχε ολοκληρώσει και το Μάστερ στην Αγγλία) και υπήρξε συνεχής. Στο Π.Ι. υπηρέτησε και από τη θέση του Αναπληρωτή Προέδρου του Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και μέλος του Συντονιστικού Συμβουλίου, θέσεις διοικητικά ισχυρές οι οποίες του παρείχαν κατάλληλη υποστήριξη ώστε να υλοποιηθούν οι ποικίλες εισηγήσεις εκσυγχρονισμού της Φυσικής Αγωγής.⁷

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό να καταγραφεί μια σύντομη αναφορά στη συνολική περίοδο λειτουργίας⁸ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.). Συγκεκριμένα η χρονική περίοδος λειτουργίας του Π.Ι./Κ.Ε.Μ.Ε. μπορεί να χωρισθεί, με βάση και τις υποπεριόδους μεταρρυθμιστικών προσπαθειών⁹ των πρωταγωνιστών-στελεχών του, ως εξής: α) τη χρονική ενότητα 1964-1967, ως πρώτη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Συμβούλου Φ.Α. Ίωνα Ιωαννίδη, β) την υποπερίοδο της επταετίας (1967-1974), με την κατάργηση του Π.Ι. και τη συνακόλουθη οπισθοδρόμηση της Φ.Α., γ) τη χρονική ενότητα 1974-1976 ως δεύτερη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Ίωνα Ιωαννίδη, δ) την υποπερίοδο 1976-1988 ως μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Συμβούλου Φ.Α. στο Π.Ι./Κ.Ε.Μ.Ε. Ιωάννη Σκορδίλη, ε) τη χρονική ενότητα 1988-1997 ως μεταρρυθμιστική προσπάθεια των Σχολικών

⁵ Μουντάκης, 2022.

⁶ Μουντάκης, 2022.

⁷ Μουντάκης, 2022.

⁸ Λάμπρου Χρήστος, *Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής Δημοτικού και Γυμνασίου και Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κριτική και συγκριτική θεώρηση κατά τη χρονική περίοδο 1983-2008*, Αθήνα 2012, (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, πρώην Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, νυν Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), σελ. 56-92.

⁹ Λάμπρου Χρήστος, *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ. Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής Δημοτικού και Γυμνασίου και Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κριτική και συγκριτική θεώρηση κατά τη χρονική περίοδο 1983-2008*. Εκδόσεις: Γρηγόρη: Αθήνα 2016, σελ. 31-58.

Συμβούλων και ανώτερων στελεχών της Φ.Α. με πρωταγωνιστές τον Ιωάννη Σεραφειμίδη και Κώστα Μουντάκη, στ) την υποπερίοδο 1997-2005 ως μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Κώστα Μουντάκη, ζ) τη χρονική ενότητα 2007-2012 ως μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Σταύρου Τσόνια.¹⁰

Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια, με τη συμμετοχή του τρίτου κατά σειρά διορισμένου Συμβούλου Φ.Α. στο Π.Ι., Κώστα Μουντάκη¹¹ στις ομάδες εργασίας για την εκπόνηση νέων Α.Π., εντοπίζεται, όπως προαναφέρθηκε, από πολύ νωρίς δηλαδή το 1988.¹² Ο ίδιος ο Ιωάννης Σκορδίλης (Σύμβουλος Φ.Α. στο Π.Ι.) τόνιζε τότε, σχετικά με τα επιστημονικά και υπηρεσιακά προσόντα ότι ο Κώστας Μουντάκης ήταν Διευθυντής Γυμνασίου με σπουδές στο εξωτερικό και ιδιαίτερη εμπειρία σε θέματα Α.Π. και διδακτικής της Φ.Α.¹³ Πράγματι, ο Κώστας Μουντάκης είχε κατά το χρονικό διάστημα 1981-1983 ολοκληρώσει το Master στο πανεπιστήμιο του Λιντς της Αγγλίας σχετικά με τη θεωρία των Α.Π. και από το 1985 ήταν υποψήφιος του διδακτορικού διπλώματος έχοντας αναλάβει θέμα σχετικό με τη Φ.Α. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.¹⁴ Παρόμοια, ο Ιωάννης Σεραφειμίδης ανέφερε ότι ο Κώστας Μουντάκης συμμετείχε στη μεταρρυθμιστική προσπάθεια με αφετηρία το 1988, διότι είχε ιδιαίτερες γνώσεις σχετικές με τη συγγραφή των Α.Π. και ήταν αυτός που υποστήριξε επιστημονικά, σύμφωνα με τους διεθνείς κανόνες, τη σύνταξη των Α.Π. (του 1990) για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και το ανεπίσημο βιβλίο-Α.Π. (του 1988) ως βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς Φ.Α. που δίδασκαν στο Δημοτικό Σχολείο. Ο Κώστας Μουντάκης ήταν αυτός, όπου στη σχετική σύναξη των Σχολικών Συμβούλων για νέα Αναλυτικά Προγράμματα, το 1988, αξιολόγησε το βασικό προτεινόμενο σχέδιο Α.Π. (από τον Σχολικό Σύμβουλο Ιωάννη Σεραφειμίδη) και διατύπωσε την άποψη όχι μόνο ότι πληρούσε τις διεθνείς προδιαγραφές, αλλά και ότι θα μπορούσε να αποτελέσει -και αποτέλεσε- τη βάση των Α.Π. του Γυμνασίου, του Λυκείου και του Δημοτικού Σχολείου.¹⁵

Το 1988, ενώ ο αρχικός στόχος ήταν η συγγραφή νέου Α.Π. για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τελικά με αυτήν την αφορμή (και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής είχαν αρχίσει να διδάσκουν στα Δημοτικά Σχολεία) γράφτηκε και νέο -ανεπίσημο- Α.Π. για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με τίτλο «Αναλυτικό Πρόγραμμα και Οδηγίες για τη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου». Για τη σύνταξη αυτού του φυλλαδίου οδηγιών/ανεπίσημου Α.Π. λήφθηκε υπόψη η νέα πραγματικότητα η οποία είχε αρχίσει να διαφαίνεται, το γεγονός δηλαδή ότι οι πτυχιούχοι των Τ.Ε.Φ.Α.Α. θα δίδασκαν στο μέλλον το μάθημα, εφόσον είχε ξεκινήσει το πρόγραμμα «Σχολεία Δοκιμαστικής Εφαρμογής Νέων Προγραμμάτων Σπουδών» (Σ.Δ.Ε.Ν.Π.Σ.). Το φυλλάδιο οδηγιών για

¹⁰ Λάμπρου, *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ*, σελ. 31-58. & Λάμπρου Χρήστος, Μπουρνέλλη Παγώνα, Νομικός Νικήτας, Μελίστας Νίκος, Το μεταρρυθμιστικό έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως στη Φυσική Αγωγή (1964-2012). *ΥΣΠΛΗΓΕ*: τόμος 4, αρ. 1, Αθήνα 2021, σελ. 22-39. & Λάμπρου Χρήστος, Μπουρνέλλη Παγώνα, Αλμπανίδης Ευάγγελος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Φυσική Αγωγή. Σκορδίλης Ιωάννης, ο δεύτερος κατά σειρά διορισμένος Σύμβουλος Φ.Α. του Π.Ι./Κ.Ε.Μ.Ε. και το έργο του. *«Άθληση και Κοινωνία»*, τεύχος 55, Κομοτηνή 2014, σελ. 45-53. & Λάμπρου Χρήστος, Κωνσταντίνου Λούκας, Σεραφειμίδου Μαίρη, Μανασσής Βασίλης, Μελίστας, Νίκος. Σεραφειμίδης Ιωάννης: Ο Σχολικός Σύμβουλος Φ.Α. και το έργο του στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, τόμος 37, τεύχος 2 Απρίλιος-Μάιος-Ιούνιος 2017 (104), Θεσσαλονίκη 2017, σελ. 139-160.

¹¹ Λάμπρου, *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ*, σελ. 50-58 & Λάμπρου, Μπουρνέλλη, Νομικός, Μελίστας, σελ. 31-39.

¹² Π.Ι., Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 8/1988.

¹³ Π.Ι., Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξεις 11/1988, 13/1988, 74/1988.

¹⁴ Μουντάκης Κώστας, Συνέντευξη σε Λάμπρου Χρήστο, Αθήνα 2009. & Mountakis Kostas, *Curriculum development in Physical Education in Greek Primary Schools, A comparative study, theoretical and empirical, of Physical Education in primary schools in Greece and England and Wales*, Ph.D. The University of Leeds, Department of Physical Education. Leeds 1990.

¹⁵ Λάμπρου, *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ*, σελ. 54. & Λάμπρου, Κωνσταντίνου, Σεραφειμίδου, Μανασσής, Μελίστας, σελ. 146-150.

το Δημοτικό Σχολείο του 1988, κοινοποιήθηκε στα σχολεία και λειτούργησε πρώτο, ενώ συνοδεύθηκε και με σχετικό επιμορφωτικό σεμινάριο στην Αθήνα, με τίτλο «Η διδασκαλία της Φ.Α. στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση» και με τη χρηματοδότηση και την ευθύνη της Διεύθυνσης Φ.Α. του Υπουργείου Παιδείας.¹⁶ Το Α.Π. για το Γυμνάσιο και το Λύκειο το οποίο συντάχθηκε από τις ομάδες εργασίας αυτής της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας (1988), δημοσιοποιήθηκε τελικά μέσω Φ.Ε.Κ. το 1990, ενώ συνοδεύτηκε και από φυλλάδιο οδηγιών με τίτλο «Α.Π. Γυμνασίου και Λυκείου, Οδηγίες Εφαρμογής στη διδασκαλία».¹⁷ Και για αυτό το Α.Π., διοργανώθηκαν τρία συνολικά ενημερωτικά-επιμορφωτικά σεμινάρια, με τίτλο «Οργάνωση και διδασκαλία της Φ.Α. στο Γυμνάσιο και Λύκειο σύμφωνα με τα νέα Α.Π.», με την ευθύνη της Διεύθυνσης Φ.Α. του Υπουργείου Παιδείας, κατά τα έτη 1990 και 1991, στη Θεσσαλονίκη, στην Αθήνα και στο Ηράκλειο της Κρήτης.¹⁸ Η καινοτομία των Α.Π. του 1988 για την Πρωτοβάθμια και του 1990 για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν ότι καταργούσαν το Σουηδικό σύστημα γυμναστικής το οποίο εφαρμοζόταν για σχεδόν εκατό χρόνια. Αυτό πιο αναλυτικά σημαίνει ότι, αν και γράφτηκαν αξιολογία Α.Π. κατά τις προηγούμενες υποπεριόδους λειτουργίας του Π.Ι./Κ.Ε.Μ.Ε., δηλαδή κατά τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των Ίωνα Ιωαννίδη και Ιωάννη Σκορδίλη, τα Α.Π. του 1988 και του 1990 ήταν αυτά κατά τα οποία ολοκληρώθηκε η συνολική προσπάθεια κατάργησης του Σουηδικού γυμναστικού συστήματος, η οποία είχε ξεκινήσει από το 1965. Διότι σε αυτά τα Α.Π.: α) απομακρύνθηκαν τελείως η Σουηδική-«Παιδαγωγική» γυμναστική από το περιεχόμενο, οι «τακτικές ασκήσεις», οι «ασκήσεις με κινήσιολογική βάση το ρυθμό» κλπ., β) προτείνονταν πολλά διδακτέα αντικείμενα στο περιεχόμενο των Α.Π., γ) προτάθηκε να δίνεται έμφαση στα διδακτέα αντικείμενα των Αθλοπαιδιών και του Κλασικού Αθλητισμού, των οποίων, κατά τη διάρκεια ισχύος του Σουηδικού γυμναστικού συστήματος, είχε υποβαθμιστεί ο ρόλος τους. Για αυτό το λόγο, η δημιουργία και δημοσίευση πρώτα του Α.Π. του 1988 και στη συνέχεια του Α.Π. του 1990, μπορεί να θεωρηθεί ως καθοριστικό σημείο αναφοράς για τα Α.Π. Φ.Α. της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντίστοιχα, στην Ελλάδα.¹⁹

Κατά την μεταρρύθμιση λοιπόν, της χρονικής περιόδου 1988-1990, ο Κώστας Μουντάκης συμμετείχε σε όλες τις σχετικές δράσεις, δηλαδή συγκεκριμένα: α) στην αρχική συγκέντρωση των Σχολικών Συμβούλων Φ.Α. στην Αθήνα (Αρσάκειο), το 1988, με πρωτοβουλία του Π.Ι. και του Υπουργείου Παιδείας, β) στην προτεινόμενη από το Π.Ι. και τον Ιωάννη Σκορδίλη, ομάδα εργασίας (με αφετηρία το 1988), στην Αθήνα, με στόχο τη σύντομη ολοκλήρωση της διαδικασίας εκπόνησης των Α.Π. Φ.Α. του Γυμνασίου και Λυκείου, γ) στην άτυπη (χωρίς τη σχετική έγκριση και ανάθεση από το Π.Ι.) ομάδας εργασίας ανώτερων στελεχών Φ.Α., με στόχο τη συγγραφή του ανεπίσημου Α.Π. για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δ) στο επιμορφωτικό σεμινάριο στην Αθήνα (Άγιο Κοσμά), ως συνέχεια του έργου της συντακτικής ομάδας για την Πρωτοβάθμια, το 1988, με τη χρηματοδότηση

¹⁶ Μουντάκης, 2022: «Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να επισημανθεί και να καταγραφεί, ότι στις σχετικές διαδικασίες αναφορικά με την αναθεώρηση όλων των Α.Π. Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθοριστικό ρόλο είχε ο τότε προϊστάμενος της Διεύθυνσης Φυσικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας Νίκος Πανταζής».

¹⁷ Λάμπρου, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, σελ. 52 & Λάμπρου, Κωνσταντίνου, Σεραφειμίδου, Μανασσής, Μελίστας, σελ. 147.

¹⁸ Λάμπρου Χρήστος, Μπουρνέλλη Παγώνα, Μανασσής Βασιλίας, Μουντάκης Κώστας, Σημαντικές επιμορφώσεις, συνέδρια και σεμινάρια με κύριο ή επιμέρους θέμα τη σχολική φυσική αγωγή που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα από την ίδρυση του κράτους μέχρι σήμερα. *Φυσική Αγωγή-Αθλητισμός-Υγεία*, τεύχος 28, Ηράκλειο 2013, σελ. 64.

¹⁹ Λάμπρου, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, σελ. 31-54. & Λάμπρου Χρήστος, Κωνσταντίνου Λούκας, Σεραφειμίδου Μαίρη, Μανασσής Βασίλειος, Μελίστας Νίκος. σελ. 150.

και την ευθύνη της Διεύθυνσης Φ.Α. του Υπουργείου Παιδείας, ε) στη διοργάνωση κατά το 1990 και το 1991, επιμορφωτικών σεμιναρίων στη Θεσσαλονίκη, στην Αθήνα και στο Ηράκλειο της Κρήτης, με τη συνεργασία και την ευθύνη της Διεύθυνσης Φ.Α. του Υπουργείου Παιδείας, αναφορικά με την οργάνωση και τη διδασκαλία της Φ.Α. στο Γυμνάσιο και Λύκειο σύμφωνα με τα νέα Α.Π.²⁰ Σε όλες αυτές τις επιμορφωτικές δράσεις καθοριστικής σημασίας ήταν η βοήθεια της Διεύθυνσης Φ.Α. του Υπουργείου Παιδείας με Διευθυντή τον Νίκο Πανταζή.²¹

Η συμβολή και ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος του Κώστα Μουντάκη (ως Σχολικού Συμβούλου Φ.Α.) στη μέριμνα για επιμόρφωση, αρχικά των ανώτερων στελεχών και στη συνέχεια των εκπαιδευτικών οι οποίοι δίδασκαν το μάθημα της Φ.Α. στην εκπαίδευση, διαφαίνεται να έχει ως ιδιαίτερη αφετηρία αυτήν τη χρονική περίοδο. Ο τότε Σχολικός Σύμβουλος Φ.Α. ανέπτυξε ευρύτερη επιμορφωτική δραστηριότητα, ξεκινώντας από τις περιοχές ευθύνης του. Συγκεκριμένα, το έτος 1991 η Πανελλήνια Ένωση Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής (Π.Ε.Π.Φ.Α.) διοργάνωσε το «1ο Διεθνές Συμπόσιο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού» από 22 μέχρι 24 Μαΐου στο Ευγενίδειο Ίδρυμα στην Αθήνα, με θέμα «Σχολική Φυσική Αγωγή και Άσκηση για όλους». Το συμπόσιο πραγματοποιήθηκε με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας και της Γενικής Γραμματείας Αθλητισμού. Κύριοι ομιλητές ήταν ο Muska Mosston (Η.Π.Α.), ο R. Telama (Φιλανδία), ο St. Stryzewski (Πολωνία) κ.α., οι εισηγήσεις των οποίων σχεδόν ταυτίζονταν με τη φιλοσοφία και τις εφαρμογές των τότε Α.Π. Φ.Α. του Γυμνασίου και Λυκείου (1990). Στη συνέχεια ο Muska Mosston μετέβη στην Κρήτη με τον Σχολικό Σύμβουλο Κώστα Μουντάκη και πραγματοποίησαν τέσσερα μονοήμερα σεμινάρια, ένα σε κάθε νομό. Τα σεμινάρια παρακολούθησε το σύνολο των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Κρήτης. Τα σεμινάρια αυτά μπορεί να χαρακτηριστούν σταθμός για τη Φυσική Αγωγή, διότι έβαλαν τους εκπαιδευτικούς Φ.Α. στη νέα φιλοσοφία του μαθήματος ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αφού οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. που είχαν διοριστεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εκείνη την εποχή, είχαν προετοιμαστεί περισσότερο για τη διδασκαλία του μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.²²

Στη συνέχεια, κατά τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια της χρονικής ενότητας 1988-1997 και μετά τη συνταξιοδότηση του Ιωάννη Σκορδίλη (1989), στο Π.Ι. η ευθύνη για το μάθημα ανατίθεντο και σε Συμβούλους και Παρέδρους άλλων ειδικοτήτων. Υπήρξε ωστόσο και η τοποθέτηση στο Π.Ι. της Ειδικής Παρέδρου Φ.Α. Σοφίας Γολεγού, η οποία συντόνιζε και κατεύθυνε όλες τις ενέργειες που αφορούσαν τη Φ.Α., σε κάποιες περιπτώσεις όμως και σε συνεργασία με το τυπικά υπεύθυνο μέλος του Π.Ι. άλλης ειδικότητας, αλλά και τους Σχολικούς Συμβούλους Φ.Α., καθώς και τον Διευθυντή της Διεύθυνσης Φ.Α. του Υπουργείου Παιδείας.²³

Σημαντικό έτος-σταθμό αποτελεί το 1993, οπότε και διαφαίνεται να εξελίσσεται με επιτυχία η διαχρονική συνδικαλιστική διεκδίκηση του κλάδου, για θεσμοθετημένη και νομοθετημένη ίδρυση κλάδου Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και η σύσταση

²⁰ Ο τίτλος των σεμιναρίων ήταν «Οργάνωση και διδασκαλία της Φ.Α. στο Γυμνάσιο και Λύκειο σύμφωνα με τα νέα Α.Π.». Τα σεμινάρια παρακολούθησαν οι προϊστάμενοι Φ.Α. των Νομών, κατά περιοχές, καθώς και οι αποσπασμένοι στα γραφεία τους, προκειμένου να αναλάβουν στη συνέχεια την οργάνωση ανάλογων σεμιναρίων στους ιδιαίτερους νομούς τους. Εισηγητές-επιμορφωτές ήταν οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Μουντάκης Κ., Σεραφειμίδης, Ι. καθώς και ο Προϊστάμενος Γραφείου Φ.Α. Ανατολικής Αττικής Γουρδουβέλης, Γ. & Λάμπρου, *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ*, σελ. 53-54. & Λάμπρου, Μπουρνέλλη, Μανασσής, Μουντάκης, σελ. 64-65.

²¹ Μουντάκης, 2022.

²² Λάμπρου, Μπουρνέλλη, Μανασσής, Μουντάκης, σελ. 65.

²³ Λάμπρου, Μπουρνέλλη, Νομικός, Μελίστας, σελ. 26-28.

αντίστοιχων οργανικών θέσεων. Με τα Π.Δ. 64 και 323²⁴ λοιπόν, προωθείται η ίδρυση κλάδου Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η σύσταση οργανικών θέσεων του κλάδου των εκπαιδευτικών Φ.Α. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ', ενώ το 1994 με το Π.Δ. 262,²⁵ εκπαιδευτικοί Φ.Α. διορίζονται και στη Γ' τάξη του Δημοτικού. Σε ότι αφορά τη σύσταση οργανικών θέσεων ακολουθούν το Π.Δ. 313/1995²⁶ και Π.Δ. 267B/1996.²⁷ Στο Π.Ι. το 1993, με εισηγητή τον Δ. Μελά, Σύμβουλο και Αντιπρόεδρο του Π.Ι. ξεκινά μια προσπάθεια για την παραγωγή διδακτικού υλικού για το Δημοτικό, δηλαδή κυρίως βιβλίο του δασκάλου²⁸ αλλά και αναθεώρησης των Α.Π.,²⁹ λόγω του ότι είχε κριθεί ότι το ισχύον Α.Π. του 1988 δεν ήταν επαρκές.³⁰ Αυτό είχε συμβεί διότι η σχετική επιτροπή του 1988 είχε λάβει υπόψη της ότι το πρόγραμμα αυτό θα το εφάρμοζαν και οι δάσκαλοι.³¹ Στην ομάδα αναθεώρησης του Α.Π.³² προτείνεται μεταξύ άλλων ανώτερων στελεχών της Φ.Α. ο Κώστας Μουντάκης, Σχολικός Σύμβουλος Φ.Α. Κρήτης. Το νέο Α.Π. παρουσιάζεται και εγκρίνεται από το Τμήμα, από τους εισηγητές Δ. Μελά και Σοφία Γολεγού το 1994³³ και δημοσιεύεται σε Φ.Ε.Κ. το 1995.³⁴ Στην οριστική πράξη συγκρότησης επιτροπής για την παραγωγή του διδακτικού υλικού³⁵ συμμετέχει και πάλι ο Κώστας Μουντάκης. Την εποπτεία της ομάδας ανέλαβε ο Διον. Μελάς. Ο στόχος ήταν το βιβλίο του διδάσκοντα για το Δημοτικό να κυκλοφορήσει στα σχολεία το σχολικό έτος 1995-1996 και να διανεμηθεί στα Τ.Ε.Φ.Α.Α. και στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, έτσι ώστε οι σπουδαστές να ενημερωθούν για τη διδασκαλία του αντικειμένου, αλλά και να υπάρξει ανατροφοδότηση για τη μελλοντική βελτίωσή του. Τελικά το βιβλίο ήταν έτοιμο και κυκλοφόρησε το Σεπτέμβριο του 1997, ενώ στη συγγραφή του συμμετείχαν και άλλοι συνάδελφοι Φ.Α., οι οποίοι δίδασκαν στα Τ.Ε.Φ.Α.Α.^{36 37} Την αναθεώρηση

²⁴ Φ.Ε.Κ. 28, 10-3-1993, Π.Δ. 64, «Ίδρυση κλάδου Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κλάδου Εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθορισμός προσόντων διορισμού στους κλάδους αυτούς, σύσταση οργανικών θέσεων και κατανομή των θέσεων αυτών σε Δημοτικό Σχολείο». & Φ.Ε.Κ. 139, 25-8-1993, Π.Δ. 323, «Τροποποίηση του Π.Δ. 349/92 (ΦΕΚ 171 τ.Α') του Π.Δ. 64/93 (ΦΕΚ 28 τ.Α') και σύσταση οργανικών θέσεων των κλάδων Εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και κατανομή των θέσεων αυτών σε Δημοτικά Σχολεία».

²⁵ Φ.Ε.Κ. 143, 31-8-1994, Π.Δ. 262, «Τροποποίηση του Π.Δ. 349/92 (ΦΕΚ 171 τ.Α') του Π.Δ. 64/93 (ΦΕΚ 28 τ.Α') του Π.Δ. 323/93 (ΦΕΚ 139 τ.Α') και σύσταση οργανικών θέσεων των κλάδων Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και κατανομή των θέσεων αυτών σε Δημοτικά Σχολεία».

²⁶ Φ.Ε.Κ. 169, 22-8-1995, Π.Δ. 313, «Σύσταση και κατάργηση οργανικών θέσεων των κλάδων Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας, Φυσικής Αγωγής και Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και κατανομή των θέσεων αυτών σε Δημοτικά Σχολεία».

²⁷ Φ.Ε.Κ. 193, 23-8-1996, Π.Δ. 267B, «Σύσταση και κατάργηση οργανικών θέσεων των κλάδων Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας, Φυσικής Αγωγής και Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και κατανομή των θέσεων αυτών σε Δημοτικά Σχολεία».

²⁸ Π.Ι. Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξεις 27/1993, 2/1995, 12/1996, 1/1996.

²⁹ Π.Ι. Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξεις 6/1994, 29/1994.

³⁰ Μουντάκης Κώστας, Συνέντευξη σε Λάμπρου Χρήστο, Αθήνα, 2009.

³¹ Μουντάκης, 2009.

³² Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 6/1994.

³³ Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 29/1994.

³⁴ Φ.Ε.Κ. 209, 10-10-1995, Π.Δ. 377, «Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Φ.Α. του Δημοτικού Σχολείου».

³⁵ Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 2/1995.

³⁶ ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Η Φ.Α. στο Δημοτικό Σχολείο, Βιβλίο για το διδάσκοντα*, Ο.Ε.Δ.Β., 1997, σ. 2.

³⁷ Λάμπρου, *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ*, σελ. 56 : Το έτος 1997 καταγράφεται όμως και μία αρνητική εξέλιξη σχετικά με τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος. Δημοσιεύεται Φ.Ε.Κ. (Υπ. Απόφ. αριθ. Γ2/6953, Φ.Ε.Κ. 1057B', 1-12-1997, «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α', Β' και Γ' Ενιαίου Λυκείου») με το οποίο

λοιπόν του Α.Π. ακολούθησε η συγγραφή του πρώτου βιβλίου Φ.Α. για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ένα για όλες τις τάξεις. Για τη διάδοση του Α.Π. και του βιβλίου, πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια σε όλη τη χώρα, τα οποία παρακολούθησε το σύνολο των εκπαιδευτικών Φ.Α. που είχαν διοριστεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συμμετοχή και ο ρόλος του Κώστα Μουντάκη και σε αυτές τις επιμορφώσεις ήταν σημαντικός.³⁸

Και κατά τη διάρκεια λοιπόν αυτής της περιόδου καταγράφονται ιδιαίτερα σημαντικές επιμορφωτικές δράσεις με την πρωτοβουλία του (Σχολικού Συμβούλου Φ.Α. ακόμη) Κώστα Μουντάκη. Συγκεκριμένα, όπως προαναφέρθηκε, στους νομούς της Κρήτης, οι τοπικές γυμναστικές ενώσεις οργάνωσαν κατά καιρούς συνέδρια Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, με την πρωτοβουλία και καθοδήγηση του τότε Σχολικού Συμβούλου και με αφετηρία το 1990. Αυτό που διαφαίνεται να ξεχωρίζει, κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, είναι των Χανίων το 1996, το οποίο ήταν πολυήμερο και με ξένους εισηγητές, όπως η Αμερικανίδα γυμνάστρια-παιδαγωγός S. Ashworth, η οποία εισηγήθηκε το θέμα «Μέθοδοι διδασκαλίας του μη αποκλεισμού», το οποίο και συνοδεύθηκε με σχετικές δειγματικές διδασκαλίες.³⁹ Στα συγκεκριμένα, καθώς και σε άλλα παρόμοια σεμινάρια, κλήθηκαν και άλλοι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής των ΤΕΦΑΑ, προκειμένου να εισηγηθούν αντικείμενα της ειδικότητας.⁴⁰

Το 1997 ο Κώστας Μουντάκης εκλέγεται αρχικά ως Πάρεδρος (και στη συνέχεια από το 2000 ως Σύμβουλος Φ.Α.) στο Π.Ι.⁴¹ Ο διορισμός του στο Π.Ι. συμπίπτει χρονικά με την κυκλοφορία του Βιβλίου του διδάσκοντα για το Δημοτικό. Το πρώτο και ξεχωριστής σημασίας θέμα που διαχειρίζεται είναι η διδασκαλία της Φ.Α. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην πράξη, ο Κώστας Μουντάκης με την ευκαιρία και της νέας θέσης που κατέχει στον κλάδο, συνεχίζει το αξιόλογο επιμορφωτικό του έργο (όπως προαναφέρθηκε και σε προηγούμενη παράγραφο) το οποίο καταγράφεται σε όλη την επαγγελματική του διαδρομή. Πιο συγκεκριμένα, το Νοέμβριο και το Δεκέμβριο του 1997, η Διεύθυνση Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας σε συνεργασία με το Π.Ι. διοργάνωσε είκοσι (20) ημερίδες στις οποίες συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, οι προϊστάμενοι Φ.Α. και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Στο τεράστιο εγχείρημα, από την πλευρά του Π.Ι. στην επιμορφωτική ομάδα, συμμετείχαν οι Διον. Μελάς και Κώστας Μουντάκης. Πρέπει να επισημανθεί όμως ότι το συγκεκριμένο έργο ολοκληρώθηκε χάρη στις προσπάθειες των Ιωάννη Σεραφειμίδη και Κώστα Μουντάκη οι οποίοι ταξίδεψαν σε όλη την Ελλάδα προκειμένου να διαδώσουν τη νέα φιλοσοφία και πρακτική σχετικά με τη διδασκαλία της Φ.Α.⁴² Σύμφωνα με τον Κώστα Μουντάκη «Οι ημερίδες αυτές ωφέλησαν τους γυμναστές αλλά εξ ίσου ή και περισσότερο ωφέλησαν τους Σχολικούς Συμβούλους και τους προϊστάμενους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γιατί βοήθησαν να ομογενοποιήσουμε άποψη όσον αφορά τους νέους στόχους και το νέο περιεχόμενο του μαθήματος».⁴³

αποφασίζεται η μείωση των ωρών διδασκαλίας της Φ.Α. στη Γ' Λυκείου σε 1 ώρα την εβδομάδα, λόγω της εισόδου νέων μαθημάτων στο σχολικό πρόγραμμα. Η απόφαση αυτή είχε ληφθεί πριν ακόμη καλυφθεί η θέση του Συμβούλου Φ.Α. στο Π.Ι. από τον Κ. Μουντάκη.

³⁸ Λάμπρου, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, σελ. 55-56. & Λάμπρου, Μπουρνέλλη, Μανασσής, Μουντάκης, σελ. 66.

³⁹ Λάμπρου, Μπουρνέλλη, Μανασσής, Μουντάκης, σελ. 64-65.

⁴⁰ Μουντάκης, 2022.

⁴¹ Μουντάκης, 2009.

⁴² Μουντάκης, 2009. & Λάμπρου, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, σελ. 55-56.

⁴³ Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 3/1998. & Μουντάκης, 2022.

Το Φεβρουάριο του 1998 ο Κώστας Μουντάκης εισηγείται την πρόταση του Υπουργείου Παιδείας για τη γνωμοδότηση του Π.Ι. περί της σκοπιμότητας επέκτασης της διδασκαλίας του μαθήματος της Φ.Α. στις Α΄ και Β΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου από εκπαιδευτικούς Φ.Α. και θέτει δύο ακόμη ουσιαστικά ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Φ.Α., δηλαδή: 1) το ποιος θα ασκεί τελικά την καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς Φ.Α. της Πρωτοβάθμιας και 2) την αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος ενιαία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εγκρίνει την εισήγηση του Κώστα Μουντάκη ως προς το βασικό της θέμα και αποφασίζει ότι μπορεί να ανατίθεται η διδασκαλία του μαθήματος σε εκπαιδευτικούς Φ.Α. με την προϋπόθεση ότι θα έχουν παρακολουθήσει ολοκληρωμένο πρόγραμμα ειδικής επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), σχετικά με τη Φ.Α. σε μικρές ηλικίες, διάρκειας εξήντα (60) τουλάχιστον διδακτικών ωρών με πρακτική άσκηση.⁴⁴ Η εξέλιξη στο σχετικό ζήτημα ήρθε ένα χρόνο αργότερα, το 1999 όταν με την Υπουργική Απόφαση Φ12/665/ Γ1/688 το μάθημα της Φυσικής Αγωγής διδάσκεται και στις Α΄ και Β΄ τάξεις, από εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. Πριν το 1999 το μάθημα διδασκόταν από εκπαιδευτικούς Φ.Α. χωρίς επίσημη θεσμοθέτηση⁴⁵ και από τους δασκάλους γενικών μαθημάτων. Στα συγκεκριμένα προγράμματα ειδικής επιμόρφωσης δίδαξαν καθηγητές των Τ.Ε.Φ.Α.Α., Σχολικοί σύμβουλοι, Προϊστάμενοι των Γραφείων Φ.Α. και εκπαιδευτικοί Φ.Α. με ειδικές γνώσεις.⁴⁶

Εντός του έτους 1998 καταγράφεται μία ακόμη αξιόλογη προσπάθεια από τον Σύμβουλο της Φ.Α. στο Π.Ι. Με σχετική εισήγηση ο Κώστας Μουντάκης εισηγείται τη συγγραφή ενιαίου βιβλίου Φ.Α. Γυμνασίου-Λυκείου για το διδάσκοντα.⁴⁷ Αυτό που τελικά επιτυγχάνεται είναι η έγκριση επανέκδοσης των Οδηγιών «Α.Π. Φ.Α. Γυμνασίου και Λυκείου – Υπουργείο Παιδείας» από τον Ο.Ε.Δ.Β. κατά το σχολικό έτος 1999-2000.⁴⁸

Θέμα αναθεώρησης των Α.Π. τίθεται πλέον αργότερα, το 2001, όταν ξεκινούν οι διαδικασίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Το 2001 το Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Π.Ι. εγκρίνει το νέο Α.Π. Φ.Α. για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο,⁴⁹ ενώ το 2002 πραγματοποιείται η ενεργοποίηση-ανασυγκρότηση των ομάδων εργασίας με στόχο το Δ.Ε.Π.Π.Σ.⁵⁰ Την ομάδα της Φ.Α. συντονίζει ο Κώστας Μουντάκης ενώ τα υπόλοιπα μέλη είναι: 1) η Γολεγού Σοφία, Ειδική Πάρεδρος του Π.Ι., 2) η Παμουκτσόγλου Αναστασία, Πάρεδρος επί θητεία του Π.Ι., 3) η Χριστοδούλου-Γκλιάου Νικολέτα, Μόνιμη Πάρεδρος του Π.Ι., 4) η Βουζικά Ευσταθία εκπαιδευτικός Φ.Α., αποσπασμένη στο Π.Ι., 5) ο Παπαδόπουλος Ανδρέας, δάσκαλος, αποσπασμένος

⁴⁴ Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 3/1998.

⁴⁵ Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 3/1998. & Μουντάκης, 2009.

⁴⁶ Μουντάκης, 2022.

⁴⁷ Π.Ι., Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 2/1998.

⁴⁸ Π.Ι., Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 35/1998.

⁴⁹ Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 9/2001. & Φ.Ε.Κ. 1375, 18-10-2001, Υπ. Απόφ. Αριθ. Γ2/5051δ, «Προγράμματα Σπουδών Αγγλικών, Γαλλικών, Γερμανικών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής Γυμνασίου, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Ερευνά το Φυσικό Κόσμο, Γεωγραφίας Δημοτικού, Βιολογίας, Γεωλογίας-Γεωγραφίας Γυμνασίου, Φυσικής, Χημείας, Φυσικής Αγωγής». & Φ.Ε.Κ. 1376, 18-10-2001, Υπ. Απόφ. Αριθ. Γ2/5051ε, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Ευέλικτη Ζώνη, Πρόσθετες διαθεματικές προσεγγίσεις».

⁵⁰ Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 1/2002.

στο Π.Ι. και 6) η Κουλούρη Πηνελόπη, νηπιαγωγός, αποσπασμένη στο Π.Ι.. Το νέο Α.Π. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Φ.Α. δημοσιεύεται το 2003.⁵¹

Εκτός των νέων Α.Π., στο σχεδιασμό υποστήριξης των Δ.Ε.Π.Π.Σ. υπήρξε η παραγωγή πλούσιου διδακτικού υλικού και για τη Φ.Α., γεγονός που αποτέλεσε σημαντική καινοτομία στο χώρο, εφόσον πρώτη φορά στην ιστορία του μαθήματος πραγματοποιήθηκε τέτοιο εγχείρημα.⁵²

Συγκεκριμένα στο σχεδιασμό προβλέφθηκε να κυκλοφορήσουν από τη σχολική χρονιά 2006-2007: α) βιβλίο μαθητή για τις Α' και Β' τάξεις του Δημοτικού και αντίστοιχο βιβλίο εκπαιδευτικού, β) βιβλίο μαθητή για τις Ε' και ΣΤ' τάξεις και αντίστοιχο βιβλίο εκπαιδευτικού, γ) βιβλίο μαθητή και αντίστοιχο βιβλίο εκπαιδευτικού για την Α' Γυμνασίου, στ) βιβλίο μαθητή για τη Β' Γυμνασίου ζ) υποστηρικτικό υλικό Γυμνασίου (C.D.).⁵³

Επίσης την επόμενη σχολική χρονιά -σύμφωνα και με τον αρχικό σχεδιασμό- παράχθηκε το εξής διδακτικό υλικό: α) βιβλίο μαθητή για τις Γ' και Δ' τάξεις του Δημοτικού και β) αντίστοιχο βιβλίο εκπαιδευτικού, γ) βιβλίο εκπαιδευτικού για τη Β' Γυμνασίου και δ) βιβλίο εκπαιδευτικού για τη Γ' Γυμνασίου.⁵⁴

Από την πλευρά του Π.Ι. στις διαδικασίες συμμετείχε και προώθησε μέχρι τον Αύγουστο του 2005 ο Κώστας Μουντάκης, οπότε και ολοκληρώνει τη θητεία του στο συγκεκριμένο θεσμό.⁵⁵ Μέχρι να αναλάβει ο επόμενος εκπρόσωπος Φ.Α., ο Πάρεδρος του μαθήματος των Θρησκευτικών Γιώργος Στάθης τέθηκε υπεύθυνος για το μάθημα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση⁵⁶ και ο Πέτρος Μπερερής Σύμβουλος του Π.Ι. υπεύθυνος για τη Γλώσσα, τέθηκε υπεύθυνος και για το μάθημα της Φ.Α. στην

⁵¹ Η ολοκλήρωση του έργου το χρονικό διάστημα 2003-2008 είχε ως στόχο και την παραγωγή 5 μουσικών C.D. για το Δημοτικό και 4 μουσικών C.D. για το Γυμνάσιο. & Φ.Ε.Κ. 303, 13-3-2003, Υπουργ. Απόφ. αριθ. 21072α/Γ2, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος». & Φ.Ε.Κ. 304, 13-3-2003, Υπουργ. Απόφ. αριθ. 21072β/Γ2, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας, Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, Φυσικής, Χημείας) Φυσικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων, (Ευέλικτη Ζώνη, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παράρτημα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων».

⁵² Μουντάκης, 2022 : «*Το εγχείρημα ήταν ιδιαίτερα δύσκολο για το Γυμνάσιο, διότι οι υπόλοιποι σύμβουλοι και Πάρεδροι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πίστευαν ότι η Φυσική Αγωγή δεν έπρεπε να έχει θεωρητικά βοηθήματα, διότι διαβάζοντας και δίνοντας εξετάσεις οι μαθητές όπως στα υπόλοιπα μαθήματα θα επιβαρύνονταν πνευματικά πέραν από το ήδη επιβαρυνόμενο θεωρητικό πρόγραμμα. Οι σύμβουλοι και Πάρεδροι άλλαξαν γνώμη όταν τους διευκρινίστηκε ότι δεν θα υπάρξει θεωρητικό μάθημα στη Φυσική Αγωγή όμοιο με τα υπόλοιπα μαθήματα, αλλά τα βιβλία θα χρησιμοποιούνται από το μαθητή και τον διδάσκοντα για να υπάρξει μια ομοιομορφία πανελλαδικά στο περιεχόμενο της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και επίσης να απαντηθεί το ερώτημα "Ποιες αθλητικές εγκαταστάσεις έπρεπε να δημιουργήσει στο μέλλον το Υπουργείο Παιδείας στα σχολεία". Έτσι έγινε αποδεκτή η συγγραφή 5 βιβλίων Φυσικής Αγωγής στο Γυμνάσιο. Στην Πρωτοβάθμια έγινε αποδεκτή η συγγραφή των έξι βιβλίων χωρίς αντιρρήσεις.»*

⁵³ Η ολοκλήρωση του έργου το χρονικό διάστημα 2003-2008 είχε ως στόχο και την παραγωγή 5 μουσικών C.D. για το Δημοτικό και 4 μουσικών C.D. για το Γυμνάσιο.

⁵⁴ Τσόνας Σταύρος, Συνέντευξη σε Λάμπρου Χρήστο. Αθήνα 2009. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΔΗΓΙΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ - ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ, Διδακτικά πακέτα Φ.Α. (Δημοτικού-Γυμνασίου), παρουσίαση στην θεσμοθετημένη επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τομέας Φ.Α., Τσόνας Σταύρος Πάρεδρος Π.Ι. Φ.Α., Αθήνα 2007. Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2023 από: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=3.&ep=2

⁵⁵ Μουντάκης, 2009.

⁵⁶ Μουντάκης, 2009.

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.⁵⁷ Από τον Ιανουάριο του 2007 αναλαμβάνει Σύμβουλος Φ.Α. στο Π.Ι. ο Σταύρος Τσόνιας στον οποίο ανατίθεται η ολοκλήρωση του μεγάλου αυτού έργου. Επίσης, υπό την καθοδήγησή του, όσο υπηρετεί στο Π.Ι., παράγονται: α) υποστηρικτικό υλικό (C.D. ROM) για τη Φυσική Αγωγή σε Α', Β', Γ' Γυμνασίου με τίτλο «Διά Βίου Άσκηση και Ποιότητα Ζωής», β) υποστηρικτικό υλικό (3 AUDIO CD' S) για τη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών στο Γυμνάσιο, γ) υποστηρικτικό υλικό (5 AUDIO CD' S) για το Δημοτικό, 3 CD' S με παραδοσιακά τραγούδια, 1 CD με παιχνιδιδοτράγουδα και 1 CD με κομμάτια για τις αθλητικές εκδηλώσεις,⁵⁸ δ) στο πλαίσιο του Επιχειρηματικού Προγράμματος (Ε.Π. 2007-2013) «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση» σχεδιασμός δημιουργίας DVD με αντικείμενο τους παραδοσιακούς χορούς, ως υποστηρικτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς Φ.Α της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και για την Πρωτοβάθμια 1 AUDIO CD και οδηγίες για την Ψυχοκινητική Αγωγή σε Α' και Β', Γ' και Δ' τάξεις.⁵⁹

Εκτός από το τεράστιο -για το μάθημα της Φ.Α.- διδακτικό υλικό που παράχθηκε από το 2003 μέχρι το 2008, είναι πολύ σημαντικό να τονισθεί και ο μεγάλος αριθμός σεμιναρίων τα οποία πραγματοποιήθηκαν από το 1997, με την ευθύνη και την επιμέλεια του Π.Ι. Τα σεμινάρια αυτά ήταν σχετικά με τα Α.Π. και το υπόλοιπο διδακτικό υλικό και είτε εντάσσονταν στο ευρύτερο πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Φ.Α. όπως και για τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων (π.χ. η εισαγωγική επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ.), είτε είχαν οργανωθεί αποκλειστικά για τους εκπαιδευτικούς και τους Σχολικούς Συμβούλους της Φ.Α.⁶⁰

Ο Κώστας Μουντάκης, κατά τη διάρκεια της θητείας του στο Π.Ι. υπήρξε επίσης υπεύθυνος του Υπουργείου Παιδείας για την εισαγωγή της Ολυμπιακής Παιδείας στο σχολείο. Ήταν καθοριστική η συμβολή του στις συζητήσεις και στην απόφαση ότι η Ολυμπιακή Παιδεία θα πρέπει να διδαχθεί μόνο από εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και όχι από όλους τους εκπαιδευτικούς, για να έχει τις περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας. Αυτό έγινε τελικά αποδεκτό με επακόλουθο να επιμορφωθούν και να διοριστούν περίπου δύο χιλιάδες πεντακόσιοι (2.500) εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής.⁶¹ «*Το πρόγραμμα είχε τεράστια επιτυχία, διότι έδωσε μια νέα προή και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Όλες οι διαφοροποιημένες μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται σήμερα στη Φυσική Αγωγή έχουν την πηγή τους στην Ολυμπιακή Παιδεία. Η Ολυμπιακή Παιδεία αποτελεί το μόνο επί μέρους πρόγραμμα των Ολυμπιακών Αγώνων στο οποίο συνεχίζει και σήμερα η χώρα μας να υπερέχει έναντι των επόμενων διοργανωτών*».⁶²

⁵⁷ Π.Ι. Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 28/2005.

⁵⁸ Τα τρία αυτά υλικά δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο του Γ' Κ.Π.Σ./Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. 2 /ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.2.1./ Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α: «Αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων» με τίτλους Πράξεων «Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή Υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για το Γυμνάσιο» και αντίστοιχα «...για το Δημοτικό».

⁵⁹ Τσόνιας, 2009. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Φυσική Αγωγή, Αθήνα 2007. Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2023 από: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=3

⁶⁰ Μουντάκης, 2009.

⁶¹ Μουντάκης, 2022: «...Πράγματι αυτά αφορούν την περίοδο που ήμουν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1997–2005. Αν και μετά που έφυγα συνέχισα να αποτελώ μέλος μιας επιτροπής που είχε συστήσει το Υπουργείο Παιδείας για την διατήρηση της Ολυμπιακής Παιδείας. Το Υπουργείο την συνέχισε με άλλο όνομα και τελικώς την κατάργησε. Ήταν πολιτική απόφαση και έτσι δεν μπορούσαμε να κάνουμε κάτι περισσότερο. Καταβλήθηκαν κάποιες προσπάθειες από τους εκπαιδευτικούς της Ολυμπιακής Παιδείας για να εξακολουθήσει να γίνεται μόνιμα στα δημοτικά σχολεία αλλά δεν απέδωσαν...». & Mountakis Kostas, Olympic Education in all Greek Schools: Adoption and abandonment, *Acta Universitatis Carolinae Kinantropologica*, 52(2), 2016, p. 41–55.

⁶² Μουντάκης, 2022.

Ο Κώστας Μουντάκης διετέλεσε και πρόεδρος της Εθνικής Επιτροπής Σχολικού Αθλητισμού και Ολυμπιακής Παιδείας. Η επιτροπή αυτή είχε εξουσιοδοτηθεί να κάνει προτάσεις στο Υπουργείο Παιδείας για την ανάπτυξη του Σχολικού Αθλητισμού και την καθιέρωση της Ολυμπιακής Παιδείας και μετά το τέλος των Ολυμπιακών αγώνων.

4. Η επιστημονική και ακαδημαϊκή δράση στο Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Το έτος 2005 εκλέχτηκε Αναπληρωτής Καθηγητής στο νεοϊδρυθέν πανεπιστήμιο της Πελοποννήσου στο Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού στη Σπάρτη (Τ.Ο.Δ.Α.).⁶³

Στο πλούσιο ερευνητικό/συγγραφικό έργο και στις δημοσιεύσεις του συγκαταλέγονται: α) η συγγραφή βιβλίων στην Ελληνική γλώσσα,⁶⁴ β) η μετάφραση και επιστημονική επιμέλεια ενός βιβλίου από την Αγγλική γλώσσα,⁶⁵ γ) συνεισφορές σε συλλογικούς τόμους, δ) η συγγραφή/συμμετοχή άρθρων σε ξένα και ελληνικά περιοδικά και ανακοινώσεων σε συνέδρια,⁶⁶ ε) οι περισσότερες από πεντακόσιες (500) αναφορές στο έργο του από Έλληνες κυρίως αλλά και ξένους συγγραφείς, στ) υπήρξε κριτής επτά (7) επιστημονικών περιοδικών, ζ) επιστημονικός υπεύθυνος του Περιοδικού *Φυσική Αγωγή Αθλητισμός Υγεία* (1995-2017), η) έχει κάνει περισσότερες από διακόσιες πενήντα (250) ομιλίες σε επιστημονικά συνέδρια, σεμινάρια και συγκεντρώσεις εκπαιδευτικών, θ) σε αυτό το σημείο δεν θα πρέπει να παραλειφτεί και η επιστημονική ευθύνη για τη συγγραφή των έντεκα (11) βιβλίων Φυσικής Αγωγής για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Κατά τη διάρκεια της θητείας του στο Τ.Ο.Δ.Α. ήταν μέλος της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας του Πανεπιστημίου, καθώς και υπεύθυνος ανάπτυξης του πολιτισμού και αθλητισμού του Πανεπιστημίου για τέσσερα χρόνια, ενώ αποχώρησε από την ενεργό ακαδημαϊκή δράση ως ο πρώτος εκλεγμένος πρόεδρος του Τμήματος.

Επιπλέον έχει διδάξει: α) για έξι (6) εξάμηνα στο μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας και της Αξιολόγησης» του πρώην Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (νυν Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), β) για δέκα (10) χρόνια 2009–2019 στο διεθνές μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στην Αρχαία Ολυμπία με θέμα «Ολυμπιακές Σπουδές, Ολυμπιακή Παιδεία, Οργάνωση και Διαχείριση Ολυμπιακών Διοργανώσεων». Το μεταπτυχιακό διδάσκεται στην Αγγλική γλώσσα, γ) για οκτώ (8) περίπου χρόνια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Τμήματος «Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων», δ) έχει προσκληθεί δυο φορές από

⁶³ Μουντάκης Κώστας, Ομότιμος Καθηγητής Τ.Ο.Δ.Α. (πρόσφατη πρόσβαση στις 26 Μαρτίου 2023 από): <https://sportmanagement.uop.gr/index.php/el/moudakis>

⁶⁴ Μουντάκης Κώστας, Ομότιμος Καθηγητής Τ.Ο.Δ.Α., Πλήρες βιογραφικό, Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2023 από: <https://sportmanagement.uop.gr/images/uop/faculty/cvs/cv-kmoudakis-gr.pdf> Για τη συγγραφή ή/και επιμέλεια βιβλίων βλέπε επίσης (πρόσφατη πρόσβαση στις 26 Μαρτίου 2023 από): <https://salto.gr/siggrafeas/mountakis-konstantinos/?clear=true> & <https://salto.gr/siggrafeas/epimelia-mountakis-konstantinos/> & Μουντάκης Κώστας, επιμ., *Η Φυσική Αγωγή στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο: Εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων*, Σάλτο: Θεσσαλονίκη 1992. [<https://salto.gr/shop/i-fysiki-agogi-sto-gymnasio-ke-sto-lykio/>] & Μουντάκης Κώστας, *Ανατομία ενός ημερήσιου μαθήματος Φυσικής Αγωγής*, Σάλτο: Θεσσαλονίκη 1993. [<https://salto.gr/shop/anatomia-enos-imerisiou-mathimatos-fysikis-agogis-dimotikou-gymnasiou/>]

⁶⁵ Mosston Muska, Ashworth Sara, *Teaching Physical Education*. Charles E. Merrill. Columbus OH 1994. (*Η διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. Μετ. Επ., Κ. Μουντάκης), Salto: Θεσσαλονίκη 1997. Τόσο μέσω του συγκεκριμένου βιβλίου, όσο και μέσω και άλλων δημοσιεύσεων, αλλά και συνακόλουθων προσπαθειών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Φ.Α., ο Κώστας Μουντάκης προώθησε τις σύγχρονες θεωρίες για τις μεθόδους διδασκαλίας και την Κινητική Μάθηση.

⁶⁶ Moutakis Costas, Research. Researchgate. Πρόσφατη πρόσβαση στις 26 Μαρτίου 2023 από: https://www.researchgate.net/pro_file/Costas-Mountakis/research

την Ολυμπιακή Επιτροπή του Κατάρ προκειμένου να μιλήσει για τις αξίες της Ολυμπιακής Παιδείας και για τις μεθόδους επίτευξης αυτών των αξιών από τους μαθητές, ε) έχει διδάξει επίσης σε Έλληνες εκπαιδευτικούς της Γερμανίας για τον τρόπο εφαρμογής της Ολυμπιακής Παιδείας.

Στο διδακτικό και διοικητικό του έργο θα πρέπει να συμπεριληφθούν: α) η διδασκαλία σε εκατοντάδες σεμινάρια και σχολές επιμόρφωσης στην Ελλάδα και β) η συμμετοχή του για περίπου είκοσι πέντε (25) χρόνια σε πολλές επιτροπές του Υπουργείου Παιδείας για θέματα αναθεώρησης Προγραμμάτων Σπουδών, αξιολόγησης Σχολικών Συμβούλων, καθώς και διαγωνισμούς του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού.

5. Η οργάνωση πολιτιστικών και αθλητικών εκδηλώσεων, η συμμετοχή στα κοινά/δημόσιο βίο και η συνδικαλιστική και πολιτική δραστηριότητα

Η συμβολή του Κώστα Μουντάκη στην οργάνωση πολιτιστικών και αθλητικών εκδηλώσεων υπήρξε πλούσια. Σε τοπικό και εθνικό επίπεδο: α) με πρωτοβουλία ορισμένων εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ίδρυσαν το 1976 τον Γυμναστικό σύλλογο «Ελευθέριος Βενιζέλος». Η πρωτοβουλία ήταν επιτυχής, αφού ο σύλλογος ανδρώθηκε και κατέλαβε πολλές χρονιές την πρώτη θέση σε πανελλήνιους αγώνες πράγμα πολύ σπάνιο για επαρχιακό σωματείο, β) υπήρξε δάσκαλος κρητικών χορών αμισθί, του «Παγκρητίου Ομίλου Βρακοφόρων» Χανίων, για δεκατέσσερα (14) (1972–1985) χρόνια, με δεκάδες συμμετοχές σε τοπικές, πανελλήνιες και παγκόσμιες, εκδηλώσεις, γ) υπήρξε μέλος του Πολιτιστικού και Αθλητικού Γραφείου του Δήμου Χανίων για επτά (7) χρόνια (1990–1997).

Σε διεθνές και παγκόσμιο επίπεδο: α) υπήρξε μέλος σε έντεκα (11) επιτροπές διοργάνωσης παγκοσμίων αθλητικών εκδηλώσεων και σε δεκάδες του εσωτερικού, β) υπήρξε για δεκατέσσερα (14) χρόνια εκλεγμένο μέλος της εκτελεστικής επιτροπής της Παγκόσμιας Ομοσπονδίας Σχολικού Αθλητισμού «International School Sports federation» (ISF) και έλαβε μέρος σε είκοσι έξι (26) διεθνείς συσκέψεις για τον Σχολικό Αθλητισμό. Από τη θέση αυτή βοήθησε στην επεξεργασία πολλών κανονισμών διοργάνωσης των σχολικών πρωταθλημάτων σε ελληνικό και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ως προς τη συνδικαλιστική του δραστηριότητα: α) κατά τη διάρκεια των σπουδών στην Αγγλία υπήρξε πρόεδρος του συλλόγου Ελλήνων φοιτητών του Πανεπιστημίου του Λιντς, β) στην Ελλάδα ασχολήθηκε με τον συνδικαλισμό και υπήρξε για δύο διετίες αντιπρόεδρος της Ε.Λ.Μ.Ε. Χανίων, γ) υπήρξε μέλος πολλών διοικητικών συμβουλίων πολιτιστικών συλλόγων.

Ως προς την πολιτική του δραστηριότητα συμμετείχε ενεργά στην οργάνωση πολιτικού κόμματος του Ελληνικού Κοινοβουλίου (Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα) ως μέλος στα διάφορα όργανα, υπεύθυνος το 1981-1983 στην Κεντρική Αγγλία και υποψήφιος στις βουλευτικές εκλογές στο νομό Χανίων τρεις φορές, 2012, 2015 και 2019.⁶⁷

Κατά την τρέχουσα χρονική περίοδο ο Κώστας Μουντάκης είναι συνταξιούχος, Ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και επί τιμή Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ενώ ασχολείται με τη συγγραφή επιστημονικών άρθρων και κοινωνικοπολιτικών κειμένων, αλλά και ποιημάτων (έχοντας επιτύχει και αξιόλογες διακρίσεις σε σχετικούς διαγωνισμούς).⁶⁸

⁶⁷ Μουντάκης, 2022.

⁶⁸ Μουντάκης Κώστας, *Οι Μαραθωνοδρόμοι*. Γαβριηλίδης: Αθήνα 2013. Ένα ποίημα από αυτά έχει βραβευτεί σε διαγωνισμό του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Έχουν βραβευτεί και άλλα ποιήματα του σε τοπικούς διαγωνισμούς.

Ωστόσο, με κάθε ευκαιρία που του δίνεται, είτε ως επίτιμος προσκεκλημένος ομιλητής, είτε ως απλός σύνεδρος, δεν χάνει την ευκαιρία να αναπτύσσει και να αναδεικνύει πτυχές του οράματός του, σχετικά με τη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, την Εκπαίδευση γενικότερα, καθώς και την συνακόλουθη πρόοδο της χώρας.

Τόσο το έργο, όσο και το όραμα του Κώστα Μουντάκη σχετίζονται με την Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις αναφορικά με όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Χαρακτηριστική υπήρξε η ευχαριστήρια ομιλία του⁶⁹ στο 1ο Συνέδριο Σχολικής Φυσικής Αγωγής και Αθλητικής Επιστήμης, το οποίο διεξήχθη 7-9 Μαΐου 2021, διαδικτυακά και με διοργανωτή την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης και συνδιοργανωτές την Περιφέρεια Κρήτης, το Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, τον Δήμο Αγίου Νικολάου, τον Πολιτιστικό Αθλητικό Οργανισμό Δήμου Αγίου Νικολάου και τις Ενώσεις Γυμναστών Κρήτης. Κατά την ευχαριστήρια ομιλία του, στην αρχή του Συνεδρίου και με την ευκαιρία της βράβευσης του από τους οργανωτές, ως βασικές απόψεις του αναπτύσσονται τα ακόλουθα:

«...Αν θέλουμε να δούμε τη «μεγάλη εικόνα» και τη θέση της χώρας μας στον παγκόσμιο χάρτη θα διαπιστώσουμε ότι δύο είναι οι θεσμοί εκείνοι που μας κάνουν γνωστούς και υπερήφανους παγκόσμια στον μέσο πολίτη των διαφόρων χωρών. Και αυτοί είναι ο Τουρισμός και ο Αθλητισμός. ...Αυτή η μικρή χώρα έχει αθλητικά επιτεύγματα που θα τα ζήλευαν, και τα ζηλεύουν χώρες που έχουν πληθυσμό πολλών δεκάδων ή/και εκατοντάδων εκατομμυρίων ατόμων. Είναι αναγνωρίσιμη από τους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες που διοργάνωσε, πέραν των αρχαίων, καθώς και από τις μεγάλες επιδόσεις στον Αθλητισμό, σχετικά με το μέγεθός της...

Μαθήματα όπως η Φυσική Αγωγή, τα Εικαστικά, η Μουσική, το Θέατρο, αναπτύσσουν τις διάφορες ευφυΐες των μαθητών σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες Μάθησης και ευφυΐας οι οποίες στη συνέχεια είναι πολύτιμες για το μαθητή να επιτύχει ως ενήλικας. Μέσα σε μια πολύπλοκη και διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία αλλά και για τη δημιουργία ενός ευτυχέστερου κοινωνικού συνόλου.

Η Φ.Α. και ο Σχολικός Αθλητισμός είναι το πλέον πολυδάπανο μάθημα στην Εκπαίδευση και σε εγκαταστάσεις αλλά και σε κόστος λειτουργίας. Είναι όμως και εκείνο που έχει την περισσότερη πολύπλευρα θετική επίδραση στη ζωή του μαθητή και του ενήλικα γενικότερα. Είναι αυτό που μαθαίνει στους μικρούς μαθητές τις αθλητικές δραστηριότητες όταν είναι στο σχολείο και μέσω αυτών βοηθάει στην ομαλή και φυσιολογική τους ανάπτυξη. Είναι αυτό που κοινωνικοποιεί τους μαθητές και τους κάνει να αντιληφθούν τις σχέσεις με τους άλλους. Είναι αυτό που τους κάνει να αντιληφθούν την έννοια του τίμιου αγώνα. Είναι αυτό που τους βοηθάει στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας και στην κατανόηση της ισότητας μέσα στην κοινωνία και τις ισότητες των δύο φύλων και αυτά είναι αξίες που στο εγγύς μέλλον θα αποδειχθούν πολύτιμες για τη χώρα μας. Είναι αυτό επίσης που εισαγάγει ασυνείδητα στην έννοια της αριστείας και της αξιοκρατίας τις οποίες τόσο υστερούμε στις μέρες μας. Αλλά και σε εμάς του ενήλικες είναι αυτό που μας βοηθάει στη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου μας. Είναι αυτό που βελτιώνει την υγεία μας σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας. Είναι αυτό επίσης

⁶⁹ Μουντάκης, Κώστας, Ευχαριστήρια ομιλία κατά την βράβευση του, από τον Πρόεδρο του Συνεδρίου και Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης Κρήτης, κ. Εμμανουήλ Καρτσωνάκη, για την επιστημονική και εκπαιδευτική προσφορά του στην Σχολική Φυσική Αγωγή, στον Σχολικό Αθλητισμό και στην Αθλητική Επιστήμη. 1ο Συνέδριο Σχολικής Φυσικής Αγωγής και Αθλητικής Επιστήμης, το οποίο διεξήχθη 7-9 Μαΐου 2021, διαδικτυακά και με διοργανωτή την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης και συνδιοργανωτές την Περιφέρεια Κρήτης, το Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, τον Δήμο Αγίου Νικολάου, τον Πολιτιστικό Αθλητικό Οργανισμό Δήμου Αγίου Νικολάου και τις Ενώσεις Γυμναστών Κρήτης (https://www.youtube.com/watch?v=RXw3VM_u-UQ&t=3373s).

που βοηθάει τα άτομα με κινητικές δυσκολίες να ζήσουν μια περισσότερο φυσιολογική ζωή. Και εάν είμαστε μέσα σε εκείνο το πολύ μικρό ποσοστό των σωματικά προνομιούχων, μας βοηθάει να μπορούμε και στους υψηλότερους στίβους και να βιώσουμε τις συγκινήσεις του...

Ο Αθλητισμός γεννήθηκε σε αυτή τη χώρα και μας κάνει γνωστούς εδώ και 3000 χρόνια και πιστεύω ότι θα πρέπει να συνεχίσει και θα συνεχίσει να μας κάνει. Με την προϋπόθεση βέβαια ότι η οργανωμένη πολιτεία πρέπει να κάνει τις πολιτικές της επιλογές και να δώσει στο μάθημα αλλά και στους λειτουργούς της και γενικά σε ότι αφορά στον Αθλητισμό, σε πρακτικό και θεσμικό επίπεδο, όλα τα εφόδια υλικά και θεσμικά που είναι απαραίτητα και δεν υπάρχουν σήμερα στο βαθμό που απαιτείται στους διάφορους αθλητικούς χώρους. Πρέπει λοιπόν ο Αθλητισμός να τεθεί σε προτεραιότητα ανεξάρτητα του κόστους, αυτό θέλω να το επαναλάβω, ότι πρέπει ο Αθλητισμός να τεθεί σε προτεραιότητα ανεξάρτητα του πολιτικού κόστους, αν θέλουμε να δούμε τη μεγάλη εικόνα και τη θέση μας στον παγκόσμιο χάρτη...

Πέραν όμως των παραπάνω, πρέπει να αντιληφθούμε κάτι που δεν έχουμε αντιληφθεί ίσως οι περισσότεροι, ότι οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. εργάζονται στις χειρότερες συνθήκες από όλους τους εκπαιδευτικούς. Με 4 ή 5 ώρες κάθε μέρα, στο κρύο και στη βροχή τον Χειμώνα και τον ήλιο το Καλοκαίρι. Αφού κλειστά γυμναστήρια δεν υπάρχουν, παρά περίπου στα μισά σχολεία και ακόμα λιγότερα και αυτά όχι σε ικανοποιητική λειτουργία...

Νομίζω λοιπόν και με αυτό κλείνω ότι εάν έχει κάποιο νόημα να γίνονται σήμερα αγώνες από τους μαθητές, από τους φοιτητές, από τους εκπαιδευτικούς, πέραν από οποιαδήποτε ιδεολογική μας διαφοροποίηση, είναι με σύνθημα την αύξηση των δαπανών για την παιδεία η οποία θα έχει και ως επακόλουθο την αύξηση των δαπανών για τη φυσική Αγωγή και τον Σχολικό Αθλητισμό».⁷⁰

6. Επίλογος-Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία εστίασε στη συγκέντρωση και επεξεργασία στοιχείων τα οποία αφορούν στις επιδιώξεις και τις προσπάθειες του Κώστα Μουντάκη, για την αναμόρφωση της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού στην Ελλάδα, τόσο κατά τη διάρκεια που υπήρξε υπεύθυνος του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), όσο και σε συνάρτηση με την επαγγελματική και επιστημονική του δραστηριοποίηση συνολικά, πριν και μετά από αυτήν τη χρονική περίοδο. Η επαγγελματική και επιστημονική του δραστηριότητα καταγράφεται ως πλούσια και πολυεπίπεδη, ενώ κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική, σε βαθμό ώστε να μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένας από τους θεμελιωτές⁷¹ των Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στη χώρα.

Σχετικά με τη θητεία του στο Π.Ι., όσο και στο σύνολο των συναφών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που συμμετείχε, με τη συμβολή του στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής: **α)** υποστήριξε επιστημονικά, ως ο πλέον ειδικευμένος (με συναφείς μεταπτυχιακές σπουδές στην Αγγλία) τη μεταρρύθμιση και τον εκσυγχρονισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων Φ.Α. της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα οποία καταργήθηκε η Σουηδική Γυμναστική και εισήχθη το αθλητικο-κεντρικό μοντέλο, ενώ συνακόλουθα άνοιξε το δρόμο για το διορισμό των

⁷⁰ Μουντάκης, 2021.

⁷¹ Λάμπρου Χρήστος, Θεμελιωτές των Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στην Ελλάδα, 19^{ος}-20^{ος} αιώνας. 18^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Ε.Γ.Β.Ε., *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, τ. 37, τ.χ. 3,4, Θεσσαλονίκη 2017, σελ. 84. Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2023 από: https://www.researchgate.net/publication/321731175_Theme-liotes_ton_Epistemon_Physikes_Agoges_kai_Athletismou_sten_Ellada_19os-20os_aionas

εκπαιδευτικών Φ.Α. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, **β**) υποστήριξε επιστημονικά την επιτυχημένη συνδικαλιστική διεκδίκηση του κλάδου για θεσμοθετημένη και νομοθετημένη ίδρυση κλάδου Εκπαιδευτικών Φ.Α. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σύσταση αντίστοιχων οργανικών θέσεων, **γ**) ήταν υπεύθυνος για τη συγγραφή και την επιστημονική επίβλεψη για πρώτη φορά έντεκα βιβλίων Φ.Α. για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Έξι για το δημοτικό, ένα για το μαθητή και ένα για τον καθηγητή ανά δυο τάξεις και πέντε για το Γυμνάσιο, δυο σε κάθε τάξη με εξαίρεση τη Γ' τάξη όπου γράφτηκε μόνο ένα βιβλίο, **δ**) υποστήριξε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Φ.Α. σε πανελλήνιο επίπεδο, για κάθε επιμέρους μεταρρυθμιστική προσπάθεια που επιχειρήθηκε αναφορικά με τη Φ.Α., τόσο από το Π.Ι., πριν, κατά και μετά τη θητεία του σε αυτό, όσο και γενικότερα από τις διοικητικές θέσεις ευθύνης που κατείχε διαχρονικά, σύμφωνα με τις εκάστοτε αρμοδιότητες και δυνατότητες. Ένας από τους βασικούς στόχους των επιμορφώσεων ήταν η προώθηση των σύγχρονων θεωριών για τις μεθόδους διδασκαλίας και την Κινητική Μάθηση, **ε**) υπήρξε υπεύθυνος του Υπουργείου Παιδείας για την εισαγωγή της Ολυμπιακής Παιδείας (Ο.Π.) στο σχολείο. Ήταν καθοριστική η συμβολή του στις συζητήσεις και στην απόφαση ότι η Ο.Π. θα έπρεπε να διδαχθεί μόνο από εκπαιδευτικούς Φ.Α. και όχι από όλους τους εκπαιδευτικούς, με επακόλουθο να επιμορφωθούν και να διοριστούν περίπου δύο χιλιάδες πεντακόσιοι (2.500) εκπαιδευτικοί Φ.Α. Το πρόγραμμα της Ο.Π. έδωσε νέα πνοή στο μάθημα της Φ.Α., ενώ όλες οι μέθοδοι διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι οποίες στις μέρες μας αποτελούν σημεία αναφοράς και άλλων μαθημάτων, έχουν την πηγή τους στην Ο.Π. Επίσης διετέλεσε και πρόεδρος της Εθνικής Επιτροπής Σχολικού Αθλητισμού και Ολυμπιακής Παιδείας. Η επιτροπή αυτή είχε εξουσιοδοτηθεί να κάνει προτάσεις στο Υπουργείο Παιδείας για την ανάπτυξη του Σχολικού Αθλητισμού και την καθιέρωση της Ο.Π. και μετά το τέλος των Ολυμπιακών αγώνων.

Σχετικά με την συνολικότερη επαγγελματική του δραστηριότητα (ακαδημαϊκή και άλλη): **α**) το έτος 2005 εκλέχτηκε στη θέση του Αναπληρωτή Καθηγητή στο νεοϊδρυθέν πανεπιστήμιο της Πελοποννήσου στο Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού στη Σπάρτη, ενώ αποχώρησε από την ενεργό ακαδημαϊκή δράση ως ο πρώτος εκλεγμένος Πρόεδρος του Τμήματος, **β**) δίδαξε σε Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών τόσο στην Ελληνική όσο και στην Αγγλική γλώσσα, σε εκατοντάδες σεμινάρια και σχολές επιμόρφωσης στην Ελλάδα και συμμετείχε για περίπου είκοσι πέντε (25) χρόνια σε πολλές επιτροπές του Υπουργείου Παιδείας, **γ**) παρήγαγε συνολικά ένα πλούσιο ερευνητικό/συγγραφικό έργο και δημοσιεύσεις, **δ**) υπήρξε για δεκατέσσερα (14) χρόνια εκλεγμένο μέλος της εκτελεστικής επιτροπής της Παγκόσμιας Ομοσπονδίας Σχολικού Αθλητισμού «International School Sport Federation» (ISF), θέση από την οποία βοήθησε στην προώθηση ορισμένων αλλαγών στη οργάνωση του Σχολικού Αθλητισμού στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες, καθώς και μέλος σε διεθνείς επιτροπές διοργάνωσης παγκοσμίων μαθητικών αθλητικών εκδηλώσεων και άλλων εθνικών πολιτιστικών και αθλητικών εκδηλώσεων, **ε**) συμμετείχε από την εποχή της μεταπολίτευσης στα κοινά και το δημόσιο βίο και ανέπτυξε πλούσια συνδικαλιστική και πολιτική δραστηριότητα, **στ**) συμμετέχει είτε ως επίτιμος προσκεκλημένος ομιλητής, είτε ως απλός σύνεδρος, σε επιστημονικά και πολιτικά συνέδρια και παρόμοιες εκδηλώσεις, αναπτύσσοντας και αναδεικνύοντας προτάσεις και πτυχές του οράματός του, σχετικά με τη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, τους εκπαιδευτικούς Φ.Α., την Εκπαίδευση γενικότερα, καθώς και την συνακόλουθη πρόοδο της χώρας.

Βιβλιογραφία

Δημητρόπουλος Ε. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας* 3^η έκδοση. Εκδ. Έλλην: Αθήνα.

- Λάμπρου Χρ. (2012). *Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής Δημοτικού και Γυμνασίου και Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κριτική και συγκριτική θεώρηση κατά τη χρονική περίοδο 1983-2008*, Διδακτορική Διατριβή, Ε.Κ.Π.Α., Φιλοσοφική Σχολή: Αθήνα. DOI: [10.12681/eadd/34780](https://doi.org/10.12681/eadd/34780)
- Λάμπρου Χρ., Μπουρνέλλη Π., Μανασσής Β., Μουντάκης Κ. (2013). Σημαντικές επιμορφώσεις, συνέδρια και σεμινάρια με κύριο ή επιμέρους θέμα τη σχολική φυσική αγωγή που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα από την ίδρυση του κράτους μέχρι σήμερα. *Φυσική Αγωγή – Αθλητισμός – Υγεία*, τεύχος 28, σελ. 50-73.
- Λάμπρου Χρ., Μπουρνέλλη Π., Αλμπανίδης Ε. (2014). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Φυσική Αγωγή. Σκορδίλης Ιωάννης, ο δεύτερος κατά σειρά διορισμένος Σύμβουλος Φ.Α. του Π.Ι./Κ.Ε.Μ.Ε. και το έργο του. «*Άθληση και Κοινωνία*», τεύχος 55, σελ. 45-53.
- Λάμπρου Χρ. (2016). *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ. Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής Δημοτικού και Γυμνασίου και Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*. Κριτική και συγκριτική θεώρηση κατά τη χρονική περίοδο 1983-2008. Εκδόσεις Γρηγόρη: Αθήνα. [<https://www.grigorisbooks.gr/product/1771/προγράμματα-σπουδών-φυσικής-αγωγής>]
- Λάμπρου Χρ. (2017). Θεμελιωτές των Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στην Ελλάδα, 19^{ος}-20^{ος} αιώνας. 18^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Ε.Γ.Β.Ε., Θεσσαλονίκη, *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, Αφοί Κυριακίδη, τ. 37, τ.χ. 3-4, σελ. 84. Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2023 από: https://www.researchgate.net/publication/321731175_Themeliotes_ton_Epistemon_Physikes_Agoges_kai_Athletismou_sten_Ellada_19os-20os_aionas
- Λάμπρου Χρ., Κωνσταντίνου Λ., Σεραφειμίδου Μ., Μανασσής Β., Μελίστας, Ν. (2017). Σεραφειμίδης Ιωάννης: Ο Σχολικός Σύμβουλος Φ.Α. και το έργο του στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, τόμος 37, τεύχος 2 Απρίλιος-Μάιος-Ιούνιος 2017 (104), σελ. 139-160.
- Λάμπρου Χρ., Μπουρνέλλη Π., Νομικός Ν., Μελίστας Ν. (2021). Το μεταρρυθμιστικό έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως στη Φυσική Αγωγή (1964-2012). *ΥΣΠΛΗΓΞ*: τόμος 4, αρ. 1, doi:<https://doi.org/10.12681/hsjpe.26390>
- Mosston M. and Ashworth S. (1994). *Teaching Physical Education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill. (*Η διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*, Μετ. Επ., Κ. Μουντάκης 1997). Salto: Θεσσαλονίκη.
- Mountakis K. (1990). *Curriculum development in Physical Education in Greek Primary Schools, A comparative study, theoretical and empirical, of Physical Education in primary schools in Greece and England and Wales*, PhD dissertation. The University of Leeds, Department of Physical Education.
- Mountakis K. (2016). Olympic Education in all Greek Schools: Adoption and abandonment. *Acta Universitatis Carolinae Kinantropologica*, 52(2), 41–55. DOI:[10.14712/23366052.2016.10](https://doi.org/10.14712/23366052.2016.10)
- Mountakis C. (2023). *Research*. Researchgate. Πρόσφατη πρόσβαση στις 26 Μαρτίου 2023 από: <https://www.researchgate.net/profile/Costas-Mountakis/research>
- Μουντάκης Κ., επιμ. (1992). *Η Φυσική Αγωγή στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο: Εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Σάλτο. [<https://salto.gr/shop/i-fysiki-agogi-sto-gymnasio-ke-sto-lykio/>]

- Μουντάκης Κ. (1993). *Ανατομία ενός ημερήσιου μαθήματος Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Σάλτο.
<https://salto.gr/shop/anatomia-enos-imerisiou-mathimatos-fysikis-agogis-dimotikou-gymnasiou/>
- Μουντάκης Κ. (2009). Συνέντευξη σε Λάμπρου Χρήστο. Αθήνα.
- Μουντάκης Κ. (2013). *Οι Μαραθωνοδρόμοι*. Εκδόσεις ΓΑΒΡΙΗΛΙΔΗΣ: Αθήνα.
- Μουντάκης Κ. (2021). Ευχαριστήρια ομιλία κατά την βράβευση του, από τον Πρόεδρο του Συνεδρίου και Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης Κρήτης, κ. Εμμανουήλ Καρτσωνάκη, για την επιστημονική και εκπαιδευτική προσφορά του στην Σχολική Φυσική Αγωγή, στον Σχολικό Αθλητισμό και στην Αθλητική Επιστήμη. 1ο Συνέδριο Σχολικής Φυσικής Αγωγής και Αθλητικής Επιστήμης, 7-9 Μαΐου 2021, διαδικτυακά. (https://www.youtube.com/watch?v=RXw3VM_u-UQ&t=3373s).
- Μουντάκης Κ. (2022). Συνέντευξη σε Λάμπρου Χρήστο. Αθήνα.
- Μουντάκης Κ. (2023). Ομότιμος Καθηγητής Τ.Ο.Δ.Α., Πλήρες βιογραφικό, Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2023 από: <https://sportmanagement.uop.gr/images/uop/faculty/cvs/cv-kmoudakis-gr.pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2007). ΟΔΗΓΙΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ - ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ, Διδακτικά πακέτα Φ.Α. (Δημοτικού-Γυμνασίου), παρουσίαση στην θεσμοθετημένη επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τομέας Φ.Α., Τσόνιας Σταύρος Πάρεδρος ε.θ. Π.Ι. Φ.Α., Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2023 από: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=3.&ep=2
- Τσόνιας Στ. (2009). Συνέντευξη σε Λάμπρου Χρήστο. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, (1997). *Η Φ.Α. στο Δημοτικό Σχολείο, Βιβλίο για το διδάσκοντα*. Ο.Ε.Δ.Β.

Πηγές

Αρχείο Πρακτικών Παιδαγωγικού Ινστιτούτου – Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως

- Π.Ι., Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 8/1988
- Π.Ι., Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 11/1988
- Π.Ι., Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 13/1988
- Π.Ι., Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 74/1988
- Π.Ι., Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 2/1998
- Π.Ι., Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 35/1998
- Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 27/1993
- Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 6/1994
- Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 29/1994
- Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 2/1995
- Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 1/1996
- Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 12/1996
- Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 3/1998
- Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 9/2001
- Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 1/2002
- Π.Ι., Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πράξη 28/2005
- Εθνικό Τυπογραφείο – Φ.Ε.Κ. Υπουργείο Παιδείας

- Φ.Ε.Κ. 28, 10-3-1993, Π.Δ. 64, «Ίδρυση κλάδου Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κλάδου Εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθορισμός προσόντων διορισμού στους κλάδους αυτούς, σύσταση οργανικών θέσεων και κατανομή των θέσεων αυτών σε Δημοτικό Σχολείο».
- Φ.Ε.Κ. 139, 25-8-1993, Π.Δ. 323, «Τροποποίηση του Π.Δ. 349/92 (ΦΕΚ 171 τ.Α΄) του Π.Δ. 64/93 (ΦΕΚ 28 τ.Α΄) και σύσταση οργανικών θέσεων των κλάδων Εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και κατανομή των θέσεων αυτών σε Δημοτικά Σχολεία».
- Φ.Ε.Κ. 143, 31-8-1994, Π.Δ. 262, ««Τροποποίηση του Π.Δ. 349/92 (ΦΕΚ 171 τ.Α΄) του Π.Δ. 64/93 (ΦΕΚ 28 τ.Α΄) του Π.Δ. 323/93 (ΦΕΚ 139 τ.Α΄) και σύσταση οργανικών θέσεων των κλάδων Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και κατανομή των θέσεων αυτών σε Δημοτικά Σχολεία».
- Φ.Ε.Κ. 169, 22-8-1995, Π.Δ. 313, «Σύσταση και κατάργηση οργανικών θέσεων των κλάδων Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας, Φυσικής Αγωγής και Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και κατανομή των θέσεων αυτών σε Δημοτικά Σχολεία».
- Φ.Ε.Κ. 209, 10-10-1995, Π.Δ. 377, «Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Φ.Α. του Δημοτικού Σχολείου».
- Φ.Ε.Κ. 193, 23-8-1996, Π.Δ. 267B, «Σύσταση και κατάργηση οργανικών θέσεων των κλάδων Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας, Φυσικής Αγωγής και Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και κατανομή των θέσεων αυτών σε Δημοτικά Σχολεία».
- Φ.Ε.Κ. 1057B΄, 1-12-1997, Υπ. Απόφ. αριθ. Γ2/6953, «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α΄, Β΄ και Γ΄ Ενιαίου Λυκείου».
- Φ.Ε.Κ. 1375, 18-10-2001, Υπ. Απόφ. Αριθ. Γ2/5051δ, «Προγράμματα Σπουδών Αγγλικών, Γαλλικών, Γερμανικών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής Γυμνασίου, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, Γεωγραφίας Δημοτικού, Βιολογίας, Γεωλογίας-Γεωγραφίας Γυμνασίου, Φυσικής, Χημείας, Φυσικής Αγωγής».
- Φ.Ε.Κ. 1376, 18-10-2001, Υπ. Απόφ. Αριθ. Γ2/5051ε, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Ευέλικτη Ζώνη, Πρόσθετες διαθεματικές προσεγγίσεις».
- Φ.Ε.Κ. 303, 13-3-2003, Υπουργ. Απόφ. αριθ. 21072α/Γ2, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος».
- Φ.Ε.Κ. 304, 13-3-2003, Υπουργ. Απόφ. αριθ. 21072β/Γ2, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας, Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, Φυσικής, Χημείας) Φυσικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προ-

σχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων, (Ευ-έλικτη Ζώνη, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παράρτημα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων».

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και επαγγελματική ανάπτυξη

Πελαγία Αλεξοπούλου^α, Εμμανουήλ Κουτούζης^β, Αικατερίνη Λυσιόβα^γ

^α Εκπαιδευτικός Α/θμιας
M.Ed. στη Σχολική Παιδαγωγική και
Διαφορετικότητα στην Εκπαίδευση, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ
M.Ed. στην Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης

^βΚαθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ε.Α.Π.

^γΕκπαιδευτικός Α/θμιας
Ψυχολόγος
Υποψήφια Διδάκτωρ στην Αναπτυξιακή και Γνωστική Ψυχολογία

Περίληψη

Ένα αναδυόμενο ζήτημα του περιεχομένου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι αυτό της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, καθώς υπάρχει ανάγκη εξισορρόπησης της εκπαίδευσης με το πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να προσεγγίσει το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Επιχειρεί να διαπιστώσει κατά πόσο η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει θέματα που σχετίζονται με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό τους περιβάλλον, τη συμβολή των εμπλεκόμενων μελών σε αυτή την κατεύθυνση, καθώς και τη συμβολή της ηγεσίας σε αυτό. Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 144 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (διευθυντές/ντρίες και υποδιευθυντές/ντρίες) των δημοτικών σχολείων της πόλης του Ρεθύμνου και οι απόψεις τους διερευνήθηκαν με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε στηριζόμενο στα δεδομένα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται η ανάγκη και η επιθυμία των συμμετεχόντων/ουσών για βελτίωση των πρακτικών τους στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, τονίζεται ο πρωταγωνιστικός ρόλος της ατομικής πρωτοβουλίας, η απουσία καθοδήγησης και επιμόρφωσης και προκύπτει μια σειρά από κατευθύνσεις που θα συμβάλλουν στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο περιβάλλον όπου ζουν και αναπτύσσονται τα παιδιά.

Λέξεις – κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, ρόλος ηγεσίας

Abstract

An emerging issue of the content of teachers' professional development is that of promoting social justice in education, as there is a need to balance education with the multicultural environment. The present paper aims to approach the issue of the professional development of teachers in issues of social justice in education. In other words, it seeks to determine whether teachers are trained in the context of their professional development on issues related to the promotion of social justice in their

school environment and what is the contribution not only of the members involved but also of the leadership in this. The sample of our research consists of 144 active teachers (principals and deputy principals) of the primary schools of the town of Rethymnon and their views were investigated with the research tool of a questionnaire which was designed based on the data of the existing literature. Through the findings of the present research, the need and the desire of the participants to improve their practices in the promotion of social justice in education are evident, the leading role of individual initiative, the lack of guidance and training are emphasized and a number of directions which will contribute to the promotion of social justice in the environment where children live and develop emerge.

Keywords: Teachers, teacher professional development, social justice in education, leadership

0. Εισαγωγή

Οι διαρκείς επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους ανάπτυξη καθίστανται αναγκαία ώστε να μπορούν οι τελευταίοι να ανταποκριθούν στις εκάστοτε προκλήσεις της κοινωνίας (Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2002). Μία από αυτές είναι και το ζήτημα της κοινωνικής ανισότητας. Η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση θα αποτρέψει μελλοντικές κοινωνικές και οικονομικές ανισορροπίες. Στο σύγχρονο σχολείο συνυπάρχουν πολλές και διαφορετικές κατηγορίες μαθητών/τριών ως προς την εθνικότητα, τις ικανότητες, την κοινωνική τάξη, το πολιτισμικό υπόβαθρο και το μορφωτικό περιβάλλον (Apple, 2010· Γόγολα, 2017· Freire, 1970/1993). Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό διαμορφωτικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία και στην εξισορρόπηση της εκπαίδευσης με το πολυπολιτισμικό περιβάλλον, συμβάλλοντας στην υπεράσπιση και διατήρηση των οικουμενικών αξιών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Papaloi, 2017· Turhan, 2010). Προετοιμάζουν τους/τις μαθητές/τριες να συμμετάσχουν στην παγκόσμια πολυπλοκότητα ως δημοκρατικοί πολυπολιτισμικοί πολίτες, με απώτερο σκοπό την εξέλιξη των ικανοτήτων τους πάνω στη διαχείριση των κοινωνικών διακρίσεων (Γόγολα, 2017· Grant & Agosto, 2008).

Για να είναι όμως οι εκπαιδευτικοί ικανοί να προετοιμάζουν και να ευθυγραμμίζουν το ακαδημαϊκό, πολυπολιτισμικό, προσανατολισμένο στη δικαιοσύνη περιεχόμενο της διδασκαλίας τους με τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, είναι αναγκαία η διαρκής επαγγελματική τους ανάπτυξη (Banks & Banks, 2006).

Σε όλη αυτή τη διαδικασία σημαντικός καθίσταται και ο ρόλος των διευθυντών/ντριών που οφείλουν να στηρίζουν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και να ενθαρρύνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση για κοινωνική δικαιοσύνη. Ο μετασχηματιστικός αυτός στόχος δημιουργεί ένα μοντέλο διοίκησης χωρίς αποκλεισμούς και επανασχεδιάζει τις διαρθρωτικές ευθύνες του/της διευθυντή/ντριας στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, διευρύνοντας τον ρόλο του, τις αξίες και τις προσωπικές του προσδοκίες και πεποιθήσεις (Capper, Frattura & Keyes, 2000), με στόχο την ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας που θα ενθαρρύνει διαδικασίες αλλαγής (Murillo & Hernández-Castilla, 2014).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ερευνητική μας προσπάθεια έγκειται στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών (διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών) Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης του Ρεθύμνου αναφορικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα

κοινωνικής δικαιοσύνης και την επαγγελματική ανάπτυξη στην εκπαίδευση. Η προσέγγιση του θέματος έγινε τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά.

1. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας ενισχύεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών ως προς τις ατομικές ικανότητες και δεξιότητες και ως προς τα τυπικά προσόντα (professionalism-professionalism) (Evans, 2008). Περιλαμβάνει διαδικασίες υποστήριξης και ανάπτυξης επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων (Ekinici & Akar, 2006). Παρέχει ευκαιρίες μάθησης (Bredeson, 2002, 2003) και ενισχύει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Evans, 2008· Koster, Dengerink, Korthagen & Lunenberg, 2008), ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005) επαγγελματικά, κοινωνικά και προσωπικά, βελτιώνοντας παράλληλα την επίδοση των μαθητών τους (Guskey, 2002· Patnaik & Davidson, 2015).

Η επιτυχημένη και αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει τον επαναπροσδιορισμό της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της διαρκούς μάθησης. Επιπλέον, η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη εστιάζει στην *πρόοδο των μαθητών/τριών* (Bolam, 2000· Bredeson & Johansson, 2000· Patnaik & Davidson, 2015), καθώς και σε διαδικασίες *αυτοαξιολόγησης* (Antoniou & Kyriakides, 2013· Guskey, 2003· Καλαϊτζοπούλου, 2001). Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να ελέγχει και να αξιολογεί την ποιότητα του έργου που προσφέρει (να εκτιμά την προσέγγιση των στόχων που έχει θέσει και κατά πόσο έχουν επιτευχθεί) και να βρίσκεται σε μια συνεχή προσπάθεια βελτίωσης των πρακτικών του/της. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να συμβάλλει ώστε οι αποφάσεις που παίρνει ο/η εκπαιδευτικός να είναι προϊόν κριτικής σκέψης, να μπορεί να επαναπροσδιορίζει την δράση του/της, όταν το κρίνει απαραίτητο, λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη του τις συνθήκες του σχολείου και της τάξης όπου ανταποκρίνεται η παρεχόμενη εκπαίδευση καθώς και τις προσωπικές, κοινωνικές, πολιτικές και ακαδημαϊκές συνέπειες των ενεργειών του/της (Antoniou & Kyriakides, 2013· Guskey, 2003· Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Επίσης, μέσω της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να *ενισχύεται το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών* μέσα από γνώσεις και πρακτικές που θα εξελίσσουν την επαγγελματική τους πορεία (Hawley & Valli, 1999· Jovanova- Mitkovska, 2010). Ακόμη, η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη στοχεύει στη σύνδεση των γνώσεων των εκπαιδευτικών με τις καθημερινές πρακτικές που εφαρμόζει (*σύνδεση θεωρίας με πράξη*) (Ekinici & Acar, 2019· Hawley & Valli, 1999· Vrasidas & Glass 2004· Φωτοπούλου, 2013).

Στην αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι παράγοντες που σχετίζονται με την *κουλτούρα του σχολείου* και τη *σχολική ηγεσία*.

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί τον καθρέφτη μέσα από τον οποίο τα άτομα του σχολείου κατανοούν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους (Hoy & Miskel, 2008). Ο Earley (1995) τονίζει πως στα σχολεία η διαμορφούμενη κουλτούρα ενισχύει τη διαρκή μάθηση ανεξάρτητα από τον οικονομικό παράγοντα. Η σχολική ηγεσία χαρακτηρίζεται από έναν εξέχοντα ρόλο, καθότι ο/η διευθυντής/ντρια μέσα από το έργο και τις ευθύνες που κατέχει, επιδρά καταλυτικά στη σχολική κουλτούρα και δομή διαμορφώνοντας εντέλει τον σκοπό του σχολείου (Bredeson & Johanson, 2000· Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011· Φωτοπούλου, 2013). Είναι πιθανόν όμως να λειτουργήσει ανασταλτικά αν ο/η διευθυντής/ντρια δεν διαθέτει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες ή τη

θέληση να δημιουργήσει εκείνο το συνεργατικό και δημοκρατικό κλίμα όπου θα μπορεί να τελεσφορήσει η επαγγελματική ανάπτυξη (Pella, 2011· Villegas - Reimers, 2003).

Παρομοίως και η επιμόρφωση και η γενικότερη επαγγελματική ανάπτυξη, σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί να μην ευθυγραμμίζονται με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Karavas & Papadopoulou, 2014). Στην έρευνα των Ekinçi & Acar (2019), αποδεικνύεται πως τα περισσότερα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης αποτυγχάνουν όταν δεν λαμβάνονται υπόψη δύο κρίσιμοι παράγοντες: 1) τι ωθεί τους/ τις συμμετέχοντες/ουσες να αναπτυχθούν επαγγελματικά (ποιες βασικές ανάγκες τους/τις οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη) και 2) σύμφωνα με ποια διαδικασία συμβαίνει η «αλλαγή» στους/στις εκπαιδευτικούς, ώστε να συνυπολογιστεί κατά το σχεδιασμό ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης.

Καθίσταται αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία εξέλιξης της επαγγελματικής ανάπτυξης, διότι έχει μεγάλη σημασία για τον/την σύγχρονο/η εκπαιδευτικό που έχει να διαχειριστεί ραγδαίες αλλαγές, όπως η εξέλιξη της τεχνολογίας ή η αύξηση της κινητικότητας του πληθυσμού (Μαυρογιώργος, 1999). Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση, μέσω της επαγγελματικής του/της ανάπτυξης, να ενισχύσει το αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης για να ανταποκριθεί επιτυχώς στις νέες προκλήσεις, αλλάζοντας τον τρόπο σκέψης και διδασκαλίας του/της (Γόγολα, 2017· Freire, 1970/1993).

2. Η Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση

2.1 Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση

Αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, η σύνδεση τους επιχειρήθηκε, κατά κύριο λόγο, από τον Freire (1970), σύμφωνα με τον οποίο το σχολείο αποτελεί μέσο για να επέλθει η βελτίωση και η κοινωνική αλλαγή.

Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση προσδιορίζεται ως ένας στόχος και μία διαδικασία (Adams, Bell & Griffin, 2007· Κυρίτσης, 2016). Ο στόχος της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση είναι η παροχή παιδείας υψηλής ποιότητας που απευθύνεται σε όλους/όλες και η ίση - δίκαιη συμμετοχή όλων των ομάδων σε μία κοινωνία που είναι διαμορφωμένη ώστε να καλύπτει τις ανάγκες τους. Η διαδικασία επίτευξης του στόχου της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι δημοκρατική, συμμετοχική, συμπεριληπτική (σε συνδυασμό με την ηθική του «νοιάζομαι και ενδιαφέρομαι για τον άλλον») και να δίνει το δικαίωμα στον ανθρώπινο παράγοντα και στην ανθρώπινη ικανότητα να εργαστεί συνεργατικά για να πετύχει την αλλαγή (Bell, 1997· Hackman, 2005· Young, 1990· Ζάχος, 2019).

Ακόμα, η επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση προϋποθέτει την ενδελεχή εξέταση και αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών με στόχο τον προσδιορισμό του τρόπου και της αιτίας που το σχολείο αδικεί ορισμένους μαθητές υποτιμώντας τις δυνατότητές τους ενώ υπερεκτιμά τις δυνατότητες κάποιων άλλων μαθητών (Κυρίτσης, 2016· Nieto, 2000).

Συνεπώς, η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση εκτείνεται οριζόντια και κάθετα, τόσο στην ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική όσο και στις πρακτικές που υιοθετούν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί ενεργά μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

2.2 Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον και συγκεκριμένα στη σχολική τάξη, είναι σημαντικό να υπάρξουν αλλαγές στην υιοθέτηση αρχών, στο σχεδιασμό προγραμμάτων, στη διδασκαλία, στην κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και στην εφαρμογή διδακτικών πρακτικών από τους τελευταίους (Μαυροσκούφης, 2008· Nagda, Gurin, & Lopez, 2003· Theocharis, 2010).

Αρχικά, μία πρακτική είναι η *συμμετοχική μάθηση* (engaged learning), όπου οι μαθητές/τριες λαμβάνουν μέρος σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία, ως ενεργά πρόσωπα συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους και την πραγματική ζωή (Κυρίτσης, 2016). Έπειτα, κατά την *ενεργητική / βιωματική μάθηση* (active/experiential learning) επιχειρείται η σύνδεση των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές/τριες εντός και εκτός τάξης. Αναπτύσσεται συζήτηση και προβληματισμός μεταξύ των προσωπικών εμπειριών που φέρουν οι μαθητές/τριες και της γνώσης που παράγεται μέσα στη σχολική τάξη (Nagda et al., 2003). Μια τρίτη πρακτική είναι η *διαλογική εκπαίδευση* (dialogic education) (Freire, 1977), σύμφωνα με την οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες, μέσα από απελευθερωτικές διαδικασίες αντιστέκονται ενεργά σε κάθε αδικία που υφίσταται τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και έξω από αυτό, με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια κοινωνικής δικαιοσύνης.

Κοινά γνωρίσματα των παραπάνω εκπαιδευτικών πρακτικών είναι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αξιοποίηση των εμπειριών τους σε αυτή και η καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στην ετερότητα. Αυτά προϋποθέτουν την ύπαρξη ενός καλά καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού που διακατέχεται από κριτική και πολιτική συνείδηση και απαρτίζεται από πνευματική και ηθική ευθύνη προς τα κοινωνικά φαινόμενα, ώστε να είναι σε θέση εφαρμόζει καθημερινά πρακτικές προσανατολισμένες στην κοινωνική δικαιοσύνη (Κυρίτσης, 2016). Τα παραπάνω αποτελούν και κατευθύνσεις για την αρχική κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με απώτερο σκοπό την ευρύτερη επαγγελματική τους ανάπτυξη.

3. Η συμβολή της ηγεσίας

3.1 Η συμβολή της ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας σύμφωνα με τους Khan & Khan (2014) εκτός από διαχειριστής/τρια πόρων και δομών, είναι παρακινητικός/η (*as a Motivator*), επεκτείνεται στο να αποτελεί πρότυπο τάσης (*as a Trend Setter*), πρότυπο ηθικής, δηλαδή, και επαγγελματικής δράσης, να είναι επικεφαλής δάσκαλος/α (*as a Head Teacher*), φιλόσοφος με όραμα και ιδεολογίες (*as a Philosopher*) και εκπαιδευτής/τρια επαγγελματικής ανάπτυξης (*as a Trainer/Professional Developer*) (Μπρίνια, 2012).

Ο/Η διευθυντής/ρια, λοιπόν, που εκτός από διοικητικός/η προϊστάμενος είναι και ηγέτης καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο ως προς την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης που στοχεύουν σε αυτή (Marshall, 2004). Επιδιώκει να διαμορφώνει υψηλής ποιότητας επαγγελματικά πρότυπα και να διασφαλίζει πως ο χώρος εργασίας αποτελεί πεδίο μάθησης για όλο το σχολικό οργανισμό, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, επιτρέποντας και υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των τελευταίων και την προσωπική τους αναζήτηση. Ένας/μια τέτοιος/α διευθυντής/ρια δεν αποσκοπεί αποκλειστικά στην απονομή ευθυνών και

αρμοδιοτήτων στο εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά εστιάζει σε μία οργανωσιακή αποτελεσματικότητα που επιτυγχάνεται μέσω της προώθησης κοινωνικών σκοπών και στόχων και της άριστης συνεργασίας και συλλογικότητας (Leithwood & Jantzi, 2005· Mulford, 2005).

Για την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας οι διευθυντές/ντριες οφείλουν να ενσωματώνουν τη δια βίου μάθηση στην καθημερινή ζωή μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών γνωρίζοντας ότι αυτό «εμπλουτίζει την ατμόσφαιρα του σχολείου» (Bredeson, 2000· Papaloi, 2017· Τσαμπούρη, 2018).

3.2 Ηγεσία για Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Εκπαίδευση (Leadership for social justice)

Η εκπαιδευτική ηγεσία, επιδιώκει την υποστήριξη και διευκόλυνση (για όλη τη σχολική κοινότητα) στη μάθηση και διδασκαλία (Κατσαρός, 2008). Ωστόσο, η πολυπολιτισμικότητα, η παγκοσμιοποίηση, ο σεβασμός στα δικαιώματα μειονοτήτων, η ταχύτητα αλλαγών, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η φτώχεια και οι εναλλακτικές μορφές πληροφόρησης επιτάσσουν τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολικού ηγέτη σε θέματα που αφορούν τη δημοκρατία, τις ελευθερίες και την κοινωνική δικαιοσύνη (Grogan & Andrews, 2001· Κουτούζης & Ντίλιου, 2012· Λαζάρου, 2021· Marshall, 2004· Μπέστιας, 2019).

Η ηγεσία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη επιδιώκει τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου μέσω πρακτικών προσανατολισμένων στην αντιμετώπιση ταξικών, φυλετικών, πολιτισμικών, γενετικών και κοινωνικοοικονομικών ζητημάτων, προσπαθώντας να εξαλείψει τις καταστάσεις περιθωριοποίησης στα σχολικά περιβάλλοντα (Αγγελούδη, 2015· DeMatthews, 2016· Theocharis, 2007).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στον εκπαιδευτικό χώρο η ηγεσία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη δέχτηκε σημαντική επιρροή από τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ο Freire (1977) στην «*Αγωγή του Καταπιεζόμενου*» κάνει λόγο για τα εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία κατά τη γνώμη του, αναπαράγουν την καταπίεση και τις εκπαιδευτικές ανισότητες εμποδίζοντας την κοινωνική δικαιοσύνη. Η κριτική συνειδητοποίηση, η ανάπτυξη της συλλογικής ευθύνης και η κατάκτηση της ελευθερίας του καθενός/καθεμιάς οφείλουν να αποτελούν τον σκοπό της εκπαίδευσης συνολικά για να μπορέσουν οι πολίτες να αντιληφθούν την υφιστάμενη κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και να «παλέψουν» για την ανατροπή της.

3.3 Πρακτικές ηγεσίας με σκοπό την Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Εκπαίδευση

Για ένα πιο δημοκρατικό προφίλ του σχολείου που θα στηρίζεται στον ανοιχτό διάλογο, στη μείωση των ανισοτήτων, στην υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην ενεργό συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων (Papaloi, 2017), οι σχολικοί ηγέτες καθίστανται οι «κύριοι» υπεύθυνοι για την εφαρμογή πρακτικών και κριτικά τεκμηριωμένων αποφάσεων (Blackmore, 2002· Papaloi, 2017· Potter & Chitpin, 2021).

Τέτοιες πρακτικές είναι η *υποστήριξη δημοκρατικών διαδικασιών*, για τη θεμελίωση ενός ανοιχτού - δημοκρατικού σχολείου (Ιάσονος, 2014· Κουτούζης, 2012· Furman, 2012), η *ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας* στηριζόμενη στο σεβασμό, στην ενσυναίσθηση και στην αποδοχή (Theocharis, 2007), η *κριτική παρέμβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών* ώστε να ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία του σχολείου (Papaloi, 2017· Ryan, 2006), η *δημιουργία κατάλληλων συνθηκών επαγγελματικής ανάπτυξης* για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας (Αγγελούδη, 2015· Κουτούζης, 2012· Furman, 2012) και η *επένδυση σε μία ισχυρή οργανωτική*

κουλτούρα αποδοχής που προωθεί τις κοινωνικές αξίες, δηλαδή, ο μετασχηματισμός της κουλτούρας του σχολείου σε μία κουλτούρα κοινωνικής δικαιοσύνης (Beyer, 2012), που ανταπεξέρχεται αποτελεσματικά σε ζητήματα κοινωνικών διακρίσεων και ρατσισμού (Papaloι, 2017). Ο μετασχηματιστικός στόχος της ηγεσίας με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη δημιουργεί ένα μοντέλο παροχής υπηρεσιών χωρίς αποκλεισμούς και με διευρυμένο το ρόλο του/της διευθυντή/ντριας, εκτός των άλλων, στην επαγγελματική ανάπτυξη (Capper et al., 2000· Kose, 2009).

Κύριο μέλημα είναι, λοιπόν, η διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, η προώθηση ενός ισχυρού αξιακού συστήματος, η άμβλυση των πολιτιστικών και θρησκευτικών προκαταλήψεων και η ενίσχυση της ισότητας και της συλλογικότητας με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση υγιούς κοινωνικής ταυτότητας για όλους τους/τις μαθητές/τριες.

4. Έρευνα – Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών) σχετικά με την επιμόρφωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη πάνω σε ζητήματα που αφορούν την απόδοση κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Τα ερωτήματα που καθοδήγησαν την έρευνά μας και προκύπτουν από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου και από τον γενικό σκοπό της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- 1) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους ανάπτυξη και κατά πόσο, στο πλαίσιο αυτής, ενημερώνονται αναφορικά με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στις καθημερινές πρακτικές τους στο σχολείο;
- 2) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση και στον ρόλο των «εμπλεκόμενων μελών» του σχολικού οργανισμού στην προώθηση αυτής στην εκπαίδευση;
- 3) Σε ποιον βαθμό η ηγεσία του σχολικού οργανισμού επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης;

Προτιμήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση προκειμένου να γίνει μελέτη ενός αρκετά μεγάλου αριθμού περιπτώσεων καθώς και στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων για την οποία χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων *IBM SPSS Statistics 20*.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 144 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (διευθυντές/ντριες και υποδιευθυντές/ντριες) που εργάζονται σε σχολικές δομές του Δήμου Ρεθύμνης και συλλέχθηκε μέσω της βολικής δειγματοληψίας (Creswell, 2016). Η πραγματοποίηση της έρευνας έγινε κατά το χρονικό διάστημα 18 Απριλίου έως και 18 Μαΐου 2021 με την αξιοποίηση ερωτηματολογίου το οποίο παραδόθηκε δια ζώσης στους/στις συμμετέχοντες/ουσες.

Οι ερωτήσεις συντάχθηκαν σύμφωνα με τα βασικά σημεία του θεωρητικού πλαισίου (εφόσον μελετήθηκαν και οι υποδείξεις των Cohen & Manion (1994) και Cohen, Manion & Morrison, (2007) και με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε πέντε ενότητες εκ των οποίων η μία αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Οι υπόλοιπες τέσσερις ενότητες περιλαμβάνουν ερωτήσεις (κλειστού τύπου) που σχετίζονται με:

1. Την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
2. Την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση

3. Την επαγγελματική ανάπτυξη και την κοινωνική δικαιοσύνη

4. Τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας

Το ερωτηματολόγιο αξιολογήθηκε σε 4βάθμια κλίμακα Likert με τιμές από το 1 (καθόλου) έως και το 4 (πάρα πολύ).

Ακόμα, να τονιστεί πως οι ερωτήσεις κάθε ενότητας ομαδοποιήθηκαν στη συνέχεια για τις ανάγκες της έρευνας (επαγωγική στατιστική) και προέκυψε μία μοναδική τιμή ανά ενότητα ερωτηματολογίου καθώς η τιμή του συντελεστή εσωτερικής εγκυρότητας Cronbach's alpha ξεπέρασε το όριο του 70% ανά ενότητα (Πίνακας 1).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας, ήταν σκόπιμο πριν τον τελικό διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου προς συμπλήρωση, να πραγματοποιηθεί πιλοτική συμπλήρωσή του από έναν μικρότερο αριθμό αναφοράς, με σκοπό την ολόπλευρη βελτιστοποίηση του (Kothari, 2004).

Ενότητα	Πλήθος ερωτήσεων	Τιμή Cronbach's alpha
«Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»	15	0.718
«Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση»	21	0.860
«Επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη»	3	0.729
«Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας»	10	0.845

Πίνακας 1 Τιμές Cronbach's alpha για κάθε ενότητα

4.1. Αποτελέσματα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 144 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Ρεθύμνης, 59 άνδρες (40, 97%) και 85 γυναίκες (59,03%), κατανεμημένοι ομοιόμορφα ηλικιακά, με προϋπηρεσία από 1-2 έτη έως πάνω από 26 έτη. Οι 13 είχαν θέση ευθύνης (διευθυντές/ντρίες) και οι 9 ήταν υποδιευθυντές/ντρίες. Σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και 8 εξ αυτών διδακτορικού τίτλου.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι απαντήσεις έδειξαν πως για τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που αναπτύσσει τις επαγγελματικές και παιδαγωγικές γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις τους. Η ενίσχυση, η βελτίωση, η αναπροσαρμογή και η αλλαγή των καθημερινών πρακτικών αποτελούν για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σημαντικές προϋποθέσεις επαγγελματικής ανάπτυξης (Πίνακας 2).

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	N	Mean	Std. Deviation
-----------	------------	---	------	----------------

<p>Τι είναι, κατά τη γνώμη σας, η «επαγγελματική ανάπτυξη» των εκπαιδευτικών;</p>	<p>Διαδικασία υποστήριξης, ανάπτυξης και διερεύνησης των επαγγελματικών και παιδαγωγικών γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων του/της εκπαιδευτικού (τόσο για τον ρόλο του/της όσο και για τον ρόλο του σχολείου).</p>	144	2,82	1,233
	<p>Ευκαιρίες Μάθησης που λαμβάνουν υπόψιν τις στοχαστικές και δημιουργικές ικανότητες των εκπαιδευτικών κατά τρόπο που να ενισχύουν τις πρακτικές τους.</p>	144	2,55	,860
	<p>Διά βίου διαδικασία μάθησης των εκπαιδευτικών που στοχεύει στην συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά το επάγγελμά τους (Επαγγελματική ανέλιξη).</p>	144	2,47	1,077
	<p>Προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη προκειμένου να αντιμετωπίσει και να υπερκεράσει ο/η εκπαιδευτικός το εμπόδιο της έλλειψης ικανοποίησης της δουλειάς του/της.</p>	144	2,17	1,183
<p>Πόσο σημαντικά είναι τα παρακάτω για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;</p>	<p>Η απόκτηση νέων γνώσεων</p>	144	3,40	,751
	<p>Η συνειδητοποίηση των ιδιαιτεροτήτων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών</p>	144	3,22	,642

	Η ενίσχυση - βελτίωση των πρακτικών τους	144	3,67	,485
	Ενίσχυση επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών	144	3,17	,793
	Η προώθηση της ισότητας και της δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον/στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών.	144	3,21	,756
Σε ποιον βαθμό θεωρείτε πως η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να:	Αφορά στην πρόοδο μαθητών/τριών στη βελτίωση της μάθησης τους καθώς και των επιδόσεών τους.	144	3,23	,623
	Εστιάζει σε διαδικασίες αναστοχασμού και κριτικής σκέψης από μέρους του/της εκπαιδευτικού.	144	3,35	,620
	Εστιάζει στη συνεργασία εκπαιδευτικών αλλά και εκπαιδευτικών και διευθυντών.	144	3,11	,720
	Βοηθάει στη σύνδεση γνώσεων με καθημερινές πρακτικές (σύνδεση θεωρίας με πράξη)	144	3,54	,602
	Σχετίζεται με τον τρόπο που ο/η εκπαιδευτικός, διαμορφώνει πεποιθήσεις και αξίες.	144	3,16	,833
	Σχετίζεται με τον τρόπο που ο/η εκπαιδευτικός κοινωνικοποιείται στην κουλτούρα του επαγγέλματος	144	2,91	,810

Valid N (listwise) 144

Πίνακας 2 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Φανερόνεται η διάθεση ενίσχυσης των πρακτικών τους καθώς και η ανάγκη καθοδήγησης και υποστήριξης από αρμόδιους φορείς. Επιπλέον, φάνηκε πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και οι γυναίκες πιστεύουν περισσότερο στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και στις ευκαιρίες ισότητας που προωθούνται μέσω αυτής στις σχολικές τάξεις.

Ακόμα, οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν πως στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης δεν λαμβάνουν κάποια ενημέρωση ή επιμόρφωση σχετικά με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στη σχολική τάξη και σε περιορισμένο βαθμό οργανώνονται προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με σκοπό την προώθηση κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό τους περιβάλλον ώστε να μπορούν να συμμετέχουν σε αυτά (Πίνακας 3).

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	N	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι:				
	Οργανώνονται προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης στη σχολική σας μονάδα	144	2,15	1,017
	Είναι σημαντική η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης	144	3,27	,712
	Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία	144	2,93	,726
	Valid N (listwise)	144		

Πίνακας 3 Επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, για το δείγμα της έρευνας η κοινωνική δικαιοσύνη είναι η μείωση της κοινωνικής αδικίας μέσα στον «μικρόκοσμο» του σχολείου που επιτυγχάνεται με την αναπροσαρμογή των πρακτικών τους. Δεν φαίνεται να θεωρούν πολύ σημαντική τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων μελών του σχολικού περιβάλλοντος (γονείς, ηγεσία,

τοπική κοινωνία κλπ.). Στηρίζονται, κυρίως, στην προσωπική τους ανάπτυξη, στις προσωπικές εμπειρίες και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Θεωρούν τον ρόλο τους κυρίαρχο για τη μείωση της ανισότητας μέσα στην τάξη και πως οι δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν είναι διαχειρίσιμες. Οι «σπουδές» σαν μεταβλητή δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση σε καμία από τις κατηγορίες μας. Επιπλέον, η πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει πως δεν έχει λάβει ικανοποιητικές γνώσεις περί κοινωνικής δικαιοσύνης από τις βασικές σπουδές, τις μετέπειτα σπουδές ή από επιμορφωτικά προγράμματα. Αν και δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση (εκτός ελαχίστων που ήταν με δική τους θέληση), όπως προαναφέρθηκε, αναγνωρίζουν τη σημασία της στη σχολική τάξη (Πίνακας 3).

Κάτι τέτοιο ενισχύεται και από το γεγονός πως βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση (Πίνακας 4).

		Επαγγελματική ή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση	Επαγγελματική ή ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη	Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Συντελεστής Συσχέτισης	1	.753**	.600**	.222**
	Σημαντικότητα		.000	.000	.007
	N	144	144	144	144
Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση	Συντελεστής Συσχέτισης	.753**	1	.593**	.263**
	Σημαντικότητα	.000		.000	.001
	N	144	144	144	144
Επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη	Συντελεστής Συσχέτισης	.600**	.593**	1	.346**
	Σημαντικότητα	.000	.000		.000
	N	144	144	144	144
Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας	Συντελεστής Συσχέτισης	.222**	.263**	.346**	1
	Σημαντικότητα	.007	.001	.000	
	N	144	144	144	144

Πίνακας 4 Συσχετίσεις μεταξύ των ενοτήτων του ερωτηματολογίου

** . Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%

Εν συνεχεία, οι συγκρίσεις των ενοτήτων του ερωτηματολογίου ως προς τη θέση ευθύνης των συμμετεχόντων/ουσών έδειξαν πως οι υποδιευθυντές/ντρίες του δείγματος έχουν υψηλότερες τιμές στην ενότητα «Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση», φανερώνοντας μια πιο αισιόδοξη

στάση. Από την άλλη πλευρά, οι διευθυντές/ντρίες έχουν τις χαμηλότερες τιμές στην ενότητα «Επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη» (Πίνακας 5).

		N	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Εκπαιδευτικός	122	3.0656	.25368
	Υποδιευθυντής/ντρια	9	3.0148	.20488
	Διευθυντής/ντρια	13	3.0974	.30137
	Σύνολο	144	3.0653	.25431
Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση	Εκπαιδευτικός	122	3.2221	.35727
	Υποδιευθυντής/ντρια	9	3.3228	.14041
	Διευθυντής/ντρια	13	3.2930	.41461
	Σύνολο	144	3.2348	.35280
Επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη	Εκπαιδευτικός	122	2.7814	.61921
	Υποδιευθυντής/ντρια	9	2.8889	.50000
	Διευθυντής/ντρια	13	2.7179	.42701
	Σύνολο	144	2.7824	.59566
Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας	Εκπαιδευτικός	122	2.4556	.32830
	Υποδιευθυντής/ντρια	9	2.7139	.50080
	Διευθυντής/ντρια	13	2.7692	.35680
	Σύνολο	144	2.7028	.48299

Πίνακας 5 Περιγραφικά στατιστικά ενοτήτων ερωτηματολογίου ως προς την θέση ευθύνης

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, φάνηκε πως οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πως οι διευθυντές/ντρίες των σχολείων που υπηρετούν υποστηρίζουν πρωτοβουλίες ή/και καινοτομίες των εκπαιδευτικών (ατομική ανάπτυξη). Επεσήμαναν τη συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στον μετασχηματισμό των σχολείων σε χώρους που προάγεται/ενισχύεται η ισότητα για όλους και η εκπαιδευτική δικαιοσύνη (Πίνακας 6).

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	N	Mean	Std. Deviation
Σε ποιον βαθμό οι διευθυντές των σχολείων από τα οποία έχετε εμπειρία εφαρμόζουν τις παρακάτω προτάσεις εστιάζοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών:	Δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο/ προώθηση και προστασία κοινών αξιών	144	2,74	,709
	Ανάπτυξη δέσμευσης - Εξασφάλιση επαγγελματικής ανάπτυξης	144	2,25	,743

Υποστήριξη πρωτοβουλιών και καινοτομιών/Ενθάρρυνση για πειραματισμό	144	2,80	,695
Παροχή προγραμμάτων ανάπτυξης προσωπικού που είναι σκόπιμα και βασίζονται στην έρευνα.	144	2,06	,838
Αφοσίωση και δέσμευση για διαρκή βελτίωση και επίτευξη των σχολικών στόχων.	144	2,51	,802
Καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς.	144	2,45	,727
Συμμετοχή του/της διευθυντή/ντριας σε επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.	144	2,49	,931
Σε ποιον βαθμό θεωρείτε:			
Τους διευθυντές υπεύθυνους για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία	144	3,20	,654
Πως η εκπαιδευτική ηγεσία έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στον μετασχηματισμό των σχολείων σε χώρους που προάγεται/ενισχύεται η ισότητα για όλους και η εκπαιδευτική δικαιοσύνη	144	3,29	,590
Ότι επηρεάζεται η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση από το στυλ του εκάστοτε διευθυντή της σχολικής μονάδας.	144	3,24	,722
Valid N (listwise)	144		

Πίνακας 6 Ο Ρόλος της σχολικής ηγεσίας

Για το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών, οι διευθυντές/ντριες των σχολείων οφείλουν να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους ίδιους, τους/τις

εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες και τα μέλη του σχολείου με σκοπό την ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρόλα αυτά, δηλώνουν πως οι διευθυντές/ντριες προωθούν ελάχιστα προγράμματα ανάπτυξης προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται πως δηλώνουν την ανεπαρκή δράση της ηγεσίας στο υπό μελέτη θέμα. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/ουσες οι οποίοι/ες είναι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να έχουν τις χαμηλότερες τιμές στην ενότητα «Ρόλος της σχολικής ηγεσίας». Τέλος, οι περισσότεροι υποστήριζαν πως η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση επηρεάζεται από το στυλ του/της εκάστοτε διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας.

4.2 Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη είχε σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων 144 εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς στις ατομικές τους πρωτοβουλίες, στη σπουδαιότητα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας τους και στην απουσία οργανωμένου πλαισίου καθοδήγησης από την σχολική ηγεσία και την πολιτεία.

Οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν την επαγγελματική ανάπτυξη απαραίτητη για την ενίσχυση των επαγγελματικών και παιδαγωγικών τους γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων. Παρόμοιο ήταν το εύρημα των Ekinçi & Acar (2019), Bolam (2000) και Κυρίμη (2018). Στο σύνολό τους εξέφρασαν την επιθυμία διαρκούς βελτίωσης για να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες της σχολικής και κατ' επέκταση της κοινωνικής πραγματικότητας, εύρημα επίσης παρόμοιο με των Birman, Desimone, Porter & Garet (2000). Επιπλέον, όλοι εξέφρασαν τη διάθεση ενίσχυσης των πρακτικών τους, όπως και στη μελέτη του Bredeson (2002), στο μοντέλο αλλαγής του Guskey (2002) και στη Φωτοπούλου (2013). Μια νέα αξιοσημείωτη θεματική όμως που κάνει την εμφάνισή της στην παρούσα μελέτη είναι η ανάγκη των εκπαιδευτικών για περισσότερη καθοδήγηση και υποστήριξη στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας επιδρούν στις απόψεις και στάσεις των συμμετεχόντων/ουσών. Οι γυναίκες και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν περισσότερο στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και στις ευκαιρίες ισότητας που προωθούνται μέσω αυτής στις σχολικές τάξεις. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα κίνητρα για περαιτέρω προσωπική εκπαίδευση/ανάπτυξη σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση με περισσότερο αναστοχασμό και κριτική σκέψη. Πιθανότατα είναι ακόμα πρόσφατη η θεωρητική τους κατάρτιση και λιγότερη η επαφή τους με την σχολική τάξη, άρα, ίσως, δεν έχουν παγιώσει ακόμα τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές.

Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν σημαντική και αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρόλα αυτά τονίζουν πως δεν οργανώνονται αντίστοιχα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχολικό τους περιβάλλον ώστε να έχουν την ευκαιρία να τα παρακολουθήσουν και να καταρτιστούν πολύπλευρα. Πιθανώς, διαθέτουν μια επιφανειακή παιδαγωγική κατάρτιση σε διαπολιτισμικά θέματα, όπως ισχυρίζονται και οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα της Λαζάρου (2021). Έτσι, στηρίζονται στις δικές τους πρωτοβουλίες, εμπειρίες, ιδέες, απόψεις και δράσεις.

Η κοινωνική δικαιοσύνη γίνεται αντιληπτή στο δείγμα μας ως μείωση της κοινωνικής αδικίας μέσα στον «μικρόκοσμο» του σχολείου, που επιτυγχάνεται με την αναπροσαρμογή των πρακτικών τους (όπως και στους Nieto (2000) και Μανδαλά (2021). Πρωταγωνιστεί και πάλι η ανάγκη για βελτίωση των πρακτικών και στο θέμα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, εύρημα

που εναρμονίζεται με τα ευρήματα των Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman (2002). Ωστόσο, δεν θεωρούν πολύ σημαντική τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων μελών του σχολικού περιβάλλοντος (γονείς, ηγεσία, τοπική κοινωνία κλπ.) αλλά, κυρίως, στηρίζονται στην προσωπική τους ανάπτυξη, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον ρόλο τους κυρίαρχο για τη μείωση της ανισότητας μέσα στην τάξη και πως οι δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν είναι διαχειρίσιμες (Chomsky, 2000· Luttenberg, Imants & Van Veen, 2013· Lysaker & Furuness, 2011).

Ένας δεύτερος παράγοντας που προκύπτει είναι οι προσωπικές εμπειρίες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς των εκπαιδευτικών και, ίσως, έτσι εξηγείται το γεγονός πως οι «σπουδές» σαν μεταβλητή δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση σε καμία από τις κατηγορίες μας. Οι εμπειρίες και η προσωπική τους κοσμοθεωρία είναι καθοριστικές, ενώ το θεωρητικό πλαίσιο των επιμορφώσεων το αξιολογούν ως λιγότερο σημαντικό. Αυτό δείχνει πως οι προσωπικές εμπειρίες και τα ιδιοσυγκρασιακά στοιχεία της προσωπικότητας των ενηλίκων βοηθούν περισσότερο στη μεταλαμπάδευση της δικαιοσύνης, απ' ό,τι η θεωρητική μάθηση. Δηλαδή, η εκπαίδευση χρειάζεται έμπειρους ενήλικες με βαθύ αίσθημα κοινωνικής δικαιοσύνης. Στις εσωτερικές συγκρούσεις, οι αναπαραστάσεις των ανθρώπων περί δικαιοσύνης, καθορίζουν και τη συμπεριφορά τους στην εργασία τους. Επομένως, αν ένας/μία εκπαιδευτικός έχει πεποιθήσεις αρνητικές για μια κοινωνική ομάδα δεν θα μπορέσει να τις αντιπαρέλθει ώστε να εφαρμόσει πρακτικές κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις καθορίζουν τη δράση των ανθρώπων (Merizow, στο Παλιός, χχ σελ. 72) και η υπευθυνότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για ένα κοινωνικά δίκαιο σχολείο.

Ένας τρίτος παράγοντας που προκύπτει είναι η θετική συσχέτιση της επιμόρφωσης και της κοινωνικής δικαιοσύνης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι υποδιευθυντές/ντριες, μάλιστα, αξιολογούν αυτό το δίδυμο ως περισσότερο αναγκαίο, ενώ οι διευθυντές/ντριες το αντιλαμβάνονται ως λιγότερο αναγκαίο από τις άλλες δύο ομάδες. Οι υποδιευθυντές/ντριες παρουσιάζουν μια αυξημένη ευαισθησία πάνω στο θέμα της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, καθώς βρίσκονται στο «μεταίχμιο» μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και του/της διευθυντή/ντριας, κατέχοντας διττό ρόλο ως εκπαιδευτικοί εν ενεργεία και με θέση ευθύνης. Με τις σχετικά χαμηλές τιμές των διευθυντών/ντριών στην ενότητα «Επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη», επιβεβαιώνεται η ανάγκη σχεδιασμού προγραμμάτων από εξειδικευμένους φορείς γιατί οι διευθυντές/ντριες δεν δύναται να τα σχεδιάσουν (Λαζάρου, 2021) και γι' αυτό άλλωστε ενισχύουν και τις ατομικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώθηκε. Εδώ προκύπτει, λοιπόν, ένα ερώτημα αν η διοικητική και γραφειοκρατική ιδιότητα των διευθυντών/ντριών υπερισχύει των προαναφερθέντων στόχων σχετικά με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον. Όπως αναφέρουν οι Grogan & Andrews (2001) και η Paraloι (2017), οι διευθυντές/ντριες στα πανεπιστημιακά τους προγράμματα προετοιμάζονται κυρίως πάνω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης (γραφειοκρατικό και αυταρχικό στυλ ηγεσίας) και όχι τόσο πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τις επαγγελματικές και διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον ή με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης (Marshall, 2004). Μάλιστα σε παρόμοια μελέτη, οι διευθυντές/ντριες στην Αγγλία εξέφρασαν την ανάγκη για ένα δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ τους με σκοπό να κερδίσουν γνωστικούς πόρους για τις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις τους και να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Potter & Chiptin, 2021), ενώ δήλωσαν πως ανησυχούν γιατί νιώθουν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι

να λαμβάνουν αποφάσεις για τους/τις μαθητές/τριες καθότι είναι κάτι διαφορετικό από τις καθημερινές γραφειοκρατικές τους υποχρεώσεις.

Σε σχέση με το ρόλο της ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να βασίζονται στις ατομικές τους πρωτοβουλίες τις οποίες στηρίζουν και οι διευθυντές/ντριες, χωρίς όμως να παρέχουν προγράμματα επιμόρφωσης του προσωπικού. Από τη μία, λοιπόν, η ηγεσία ενθαρρύνει τις ατομικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (Gardner & Crockwell, 2006) παρακινώντας τους προς μεγαλύτερα επίπεδα ανεξαρτησίας και επαγγελματικής αυτονομίας (όπως τονίζει ο Bredeson, 2000), αλλά από την άλλη δεν προσφέρει στους τελευταίους οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης ως ενιαία σχολική μονάδα με σκοπό την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Για τους Hilton, Hilton, Dole & Goos (2015), η ικανότητα των διευθυντών/ντριών να παρέχουν στοιχεία στον εξωτερικό τομέα του/της εκπαιδευτικού, για παράδειγμα, μέσω της συμμετοχής σε επαγγελματικές συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, του προβληματισμού σχετικά με την πρακτική τους, ή της διδασκαλίας πρότυπων μαθημάτων αποτελεί σημαντική σφαίρα επιρροής στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές/ντριες, λοιπόν, ενδέχεται να λειτουργούν ανασταλτικά, αν δεν διαθέτουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες ή πολύ απλά τη θέληση να δημιουργήσουν εκείνο το συνεργατικό και δημοκρατικό κλίμα όπου θα μπορεί να τελεσφορήσει η επαγγελματική ανάπτυξη (Pella, 2011· Villegas - Reimers, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ανεπαρκή δράση της ηγεσίας στο υπό μελέτη θέμα, και ίσως αυτό είναι που τους «απογοητεύει» και τους στρέφει στην δική τους πρωτοβουλία αντί να διευρύνουν την αναζήτηση λύσεων σε άλλες θέσεις ευθύνης. Αυτό γίνεται σαφές από τις συγκρίσεις των ενοτήτων του ερωτηματολογίου ως προς τη θέση ευθύνης των συμμετεχόντων/ουσών όπου οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί τονίζουν το αίσθημα της προσωπικής τους ευθύνης και την ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών.

Η σχέση σχολικής ηγεσίας και απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης μεταφράζεται ως κυρίαρχη αλλά ανύπαρκτη. Ταυτόχρονα, δίνεται έμφαση στο στυλ του/της εκάστοτε διευθυντή/ντριας. Αυτό τονίζει τη σπουδαιότητα που δίνεται στο στυλ ηγεσίας, καθώς μόνο ένας μετασχηματιστικός ηγέτης (Adams et al., 2007· Kose, 2009· Darling - Hammond, 2002) με μετασχηματιστικό ρόλο (Αγγελούδη, 2015· DeMatthews, 2016· Papaloi, 2017) προσφέρει τη δυνατότητα για συνεχιζόμενες ευκαιρίες επιμόρφωσης στο σχολικό περιβάλλον, με επίκεντρο τη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας που ενισχύει το «ταξίδι» προς τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη. Παράλληλα με την ανάγκη για καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, αναδύεται και η ανάγκη για μια ηγεσία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη, που θα τους παρέχει κατευθύνσεις και πρακτικές και θα είναι σε θέση να συνεργαστεί με όλα ανεξαιρέτως τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς και με την πολιτεία για την επίτευξη κοινών στόχων (Bertrand & Rodela, 2018).

Σε ένα γενικό πλαίσιο, η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης θα πρέπει να αποτελεί άξονα της εκπαίδευσης και βασικό ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών/ντριών (Furman, 2012· Jean – Marie, 2008· Kose, 2007· Μανδαλά, 2021). Η έλλειψη, ωστόσο, οργανωμένου πλαισίου, στρέφει τους/τις εκπαιδευτικούς στην ατομική πρωτοβουλία. Βέβαια, η μη οργάνωση προγραμμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης ίσως οφείλεται στις ελλείψεις προσπάθειες από την μεριά της πολιτείας (Αγγελούδη, 2015).

Ωστόσο, η αναγνώριση και η επιθυμία για βελτίωση και επαγγελματική ανέλιξη των συμμετεχόντων/ουσών μάς προβάλλουν ένα αισιόδοξο μήνυμα για το πέρασμα της κοινωνικής δικαιοσύνης από ένα «αποσπώμενο» ακόμη κομμάτι του εκπαιδευτικού σώματος σε

προτεραιότητα, που θα συμβάλει στο μετασχηματισμό των σχολείων σε χώρους εμποτισμένους με τις αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης, διασφαλίζοντας την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαίδευση (Papaloi, 2017).

Συνοψίζοντας, φάνηκε πως πρωταγωνιστικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης έχουν οι ατομικές προσπάθειες των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, ελλείπει των οργανωμένων πρωτοβουλιών της σχολικής μονάδας από τους/τις διευθυντές/ντριες και κυρίως από την πολιτεία. Οι ατομικές πρωτοβουλίες φαίνεται πως σχεδιάζονται με βάση την εμπειρία και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού. Η αποτελεσματικότητα τέτοιων πρωτοβουλιών δε γίνεται φανερή στη συνολική αποτύπωση, όμως είναι το σπουδαιότερο βήμα για τις αλλαγές που έπονται.

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Σε αυτό το σημείο θα ήταν εύλογο να τονιστούν οι περιορισμοί της έρευνας για την τήρηση της ακαδημαϊκής ακεραιότητας. Η επιλογή της μεθόδου της βολικής δειγματοληψίας, η δειγματοληψία σε έναν μόνο νομό και ο περιορισμένος αριθμός των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών δε μας επιτρέπουν τη γενίκευση των ερμηνειών στο γενικό εκπαιδευτικό πληθυσμό και την ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων.

5. Αντί επιλόγου

Από την παρούσα έρευνα απαντήθηκαν ερωτήματα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το εν λόγω θέμα, αναδύθηκαν όμως και νέες κατευθύνσεις. Μια νέα κατεύθυνση είναι η ενίσχυση των επιμέρους στοιχείων της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών με στόχο την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης,

Ένας μεγάλος αριθμός από μελέτες τονίζουν τη σημασία της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και τη σχέση τους με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Vizek-Vidonić, Vlahović-Štetić, Rijavec, & Miljković, 2003). Έχει φανεί ότι σε μεγάλο βαθμό τα επίπεδα εξωστρέφειας και συναισθηματικής σταθερότητας, τα υψηλότερα επίπεδα αποδοχής, ευσυνειδησίας και η ανοιχτότητα στην εμπειρία λειτουργούν καθοριστικά στην επαγγελματική τους πρόοδο και ανάπτυξη. Η προσωπικότητα του δασκάλου καθορίζει σημαντικά το στυλ διδασκαλίας και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί, τη λεκτική και μη λεκτική έκφραση, τη στάση του απέναντι στα παιδιά, την ατμόσφαιρα (κλίμα) της τάξης και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Cepić, Vorkarić, Lončarić, Andić, & Mihic, 2015).

Μια δεύτερη κατεύθυνση είναι πώς θα επιτευχθεί μια στενότερη και σταθερή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τα εμπλεκόμενα μέλη με σκοπό την ουσιαστική προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής των παιδιών.

Τέλος, προβάλλεται η ανάγκη διερεύνησης του υπό μελέτη φαινομένου και από τη σκοπιά των άλλων εμπλεκόμενων (γονείς, μαθητές, κ.λπ.), ώστε να γίνει σύγκριση των αντιλήψεων ως προς τις ανάγκες αλλά και την αποτελεσματικότητα των πρακτικών προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελούδη, Α. (2015). *Ηγεσία και Κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο. Διερευνώντας τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές ηγεσίας διευθυντών δημοτικών σχολείων του Ν. Ξάνθης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.
- Γόγολα, Α. (2017). *Το δημοκρατικό έλλειμμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνική δικαιοσύνη στον εκπαιδευτικό οργανισμό* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ιων.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Ζάχος, Δ. Θ. (2019). *Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση: ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις* (No. IKEECONF-2020-1438, pp. 546-554). Aristotle University of Thessaloniki.
- Ιάσονος, Σ. (2014). *Στυλ ηγεσίας και κοινωνική δικαιοσύνη: Σχέσεις και προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά σχολεία*. (Διδακτορική διατριβή). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση αναγκών και προτεραιοτήτων ατενίζοντας τον 21ο αιώνα. Στο Δ. Ματθαίου (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα: Νέες ορίζουσες και προοπτικές* (σσ. 297-515). Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Λιβάνη.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ., & Ντίλιου, Ε. (2012). Ο συνεργατικός και μετασχηματιστικός χαρακτήρας της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στα Ολιγοθέσια Σχολεία. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ, Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές, 11-13 Μαΐου 2012*, τ. Β' (σσ. 345-357). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Παπαδιαμαντάκη, Γ., Θεριανός, Κ., Φωτόπουλος, Ν., Μπρίνια, Β., Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Α., Παπαδιαμαντάκη, Γ., Φραγκούλης, Γ., Παπαλόη, Ε., Μπουραντάς, Δ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Χατζηπαναγιώτου, Π., Κουτούζης, Μ., & Παύλος, Χ. (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σσ. 211-225). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κυρίτσης, Δ. (2016). *Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνική δικαιοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαζάρου, Θ. (2021). *Ηγεσία, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Συμπερίληψη στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αντιλήψεις και Πρακτικές στο Νηπιαγωγείο*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μανδαλά, Δ. Α. (2021). *Αντιλήψεις και πρακτικές διευθυντριών και διευθυντών για την Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Εκπαίδευση: Μια Μελέτη Περίπτωσης* (No. GRI-2021-31478). Aristotle University of Thessaloniki.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο συλλογικό: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, τ. Β' (σσ. 93-135). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Κοινωνική δικαιοσύνη και σχολική ιστορία: διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων και της συναφούς διδακτικής πράξης*. Στο *5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη» Δημοσίευση εισηγήσεων, 3-5 Οκτωβρίου 2008* (σσ. 405-417). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 22 Νοεμβρίου, 2020, από http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=el_GR&page706=2&itemid706=1065
- Μπέστιας, Γ. 2019. *Εκπαιδευτική ηγεσία και δημοκρατικές αξίες στο ελληνικό σχολείο: μια έρευνα στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας της Αιτωλοακαρνανίας* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Καρακατσάνη, Δ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (Επιμ), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (σσ. 89-110). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παλιός, Ζ. (χχ). Θεωρίες μάθησης και μάθηση ενηλίκων. Στο *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, τ. Α' (σσ. 59-77). Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας & Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης.
- Τσαμπούρη, Ε. (2018). *Η συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Υφαντή, Α.Α. & Κυριακοπούλου, Σ. (2011). Η σχολική κουλτούρα. Στο Δ.Κ. Βεργίδης & Α.Α. Υφαντή (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου* (σσ. 41-68). Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 131-138). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ξενόγλωσση

- Adams, Bell, & Griffin, P. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. NY: Routledge.
- Antoniou, P. & Kyriakides, L. (2013). A Dynamic Integrated Approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behavior and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29, 1-12.
- Apple, M. W. (Ed.). (2010). *Global crises, social justice, and education*. New York: Routledge.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2006). *Multicultural education: Issues and perspectives* (6th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15). New York: Routledge.
- Beyer, B. (2012). Blending constructs and concepts: Development of emerging theories of organizational leadership and their relationship to practices for social justice. *International Journal of Educational*

- Leadership Preparation*, 7(3), 1-12. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου, 2020, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997470.pdf>
- Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C. & Garet, M.S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: more substance and less style in high risk, low trust times?. *Journal of School Leadership*, 12(2), 198-222.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267-280.
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of in-service education*, 26(2), 385-401.
- Bredeson, P.V. & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26, 385-401.
- Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.
- Bredeson, P.V. (2003). *Designs for learning: A new architecture for professional development in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Capper, C. A., Frattura, E., & Keyes, M. W. (2000). *Meeting the needs of students of all abilities: How leaders go beyond inclusion*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cepic, R., Vorkapic, S. T., Loncaric, D., Andic, D., & Mihic, S. S. (2015). Considering transversal competences, personality and reputation in the context of the teachers' professional development. *International education studies*, 8(2), 8-20.
- Chomsky, N. (2000). *Chomsky on miseducation*. Rowman & Littlefield.
- Darling - Hammond, L. (2002). *Learning to teach for social justice*. New York: Teachers College Press.
- DeMatthews, D. (2016). Social justice dilemmas: evidence on the successes and shortcomings of three principals trying to make a difference.
- Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S. & Birman, B.F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Earley, P. (1995). *Managing our greatest resource: The evaluation of the continuous development in schools project*. Oxford: CBI Education Foundation/National Foundation for Educational Research.
- Ekinci, E., & Acar, F. E. (2019). Primary school teachers' opinions on professional development (Professional development model proposal). *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 111-122.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Freire, P. (1970/1993). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum.
- Furman, G. C. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47 – 76.
- Gardner, M., & Crockwell, A. (2006). Engaging democracy and social justice in creating educational alternatives: An account of voice and agency for marginalized youth and the community. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 11(3), 1-19.
- Grant, C. & Agosto, V., (2008). "Teacher Capacity and Social Justice in Teacher Education", *Educational Leadership and Policy Studies Faculty Publications*. 5, 174-200.
- Grogan, M., & Andrews, R. (2002). Defining preparation and professional development for the future. *Educational administration quarterly*, 38(2), 233-256.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.

- Guskey, T.R. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*, 87(637), 38-54.
- Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
- Hawley, W.D. & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling - Hammond and G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hilton, A., Hilton, G., Dole, S., & Goos, M. (2015). School leaders as participants in teachers' professional development: The impact on teachers' and school leaders' professional growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12), 104-125.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72, 340-354.
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2921-2926.
- Khan, N., & Khan, A. (2014, Ιούνιος). Academic Role of a Principal and Continuous Professional Development. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 925-942.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The essentials of school leadership*, 31-43.
- Luttenberg, J., Imants, J., & Van Veen, K. (2013). Reform as ongoing positioning process: The positioning of a teacher in the context of reform. *Teachers and teaching*, 19(3), 293-310.
- Lysaker, J. T., & Furuness, S. (2011). Space for transformation: Relational, dialogic pedagogy. *Journal of Transformative Education*, 9(3), 183-197.
- Karavas, E., & Papadopoulou, S. (2014). Introducing a paradigm shift in EFL continuing professional development in Greece: the development of online communities of practice. In: D. Hayes (Ed.), *Innovations in the Continuing Professional Development of English Language Teachers* (pp. 179-206). British Council.
- Kose, B. (2007). Principal Leadership for Social Justice: Uncovering the Content of Teacher Professional Development. *Journal of School Leadership*, 17, 276-312.
- Kose, B. W. (2009). The principal's role in professional development for social justice: An empirically-based transformative framework. *Urban education*, 44(6), 628-663.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 567-587.
- Kothari, C. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques* (2nd rev. ed.). New Age International. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου, 2021, από <https://ccsuniversity.ac.in/bridge-library/pdf/Research-Methodology-CR-Kothari.pdf>
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 5-15.
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Nagda, B. A., Gurin, P. & Lopez, G. E. (2003). Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race Ethnicity and Education*, 6(2) 165-191.
- Nieto, S. (2000). *Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century*. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187.

- Papaloi, E. (2017). Leadership for Social Justice as an Antidote to Social Pathogenesis. *Business ethics and leadership*, (1, Issue 3), 10-19.
- Patnaik, S. & Davidson, M. (2015). *THE ROLE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN ENSURING TEACHER QUALITY*. *International Journal of English Language Teaching*, 3(5), 13-19.
- Pella, S. (2011). A situative perspective on developing writing pedagogy in a teacher professional learning community. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 107-125.
- Potter, I., & Chitpin, S. (2021). Professional development for school leaders in England: decision-making for social justice. *Professional Development in Education*, 47(1), 63-74.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17.
- Turhan, M. (2010). *Social justice leadership: implications for roles and responsibilities of school administrators*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357–1361. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.334
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An international Review of the Literature*. Paris: UNESCO - International Institute for Educational Planning.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP.
- Vrasidas, C. & Glass, G.V. (Eds.) (2004). *Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press

Η συμβολή της συνέντευξης στη διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, στις κρίσεις του 2023

Ταταρίδης Ιωάννης^α, Ουζούνης Δημήτριος^β, Μεταξούδης Ελευθέριος^γ, Καραφύλλης Αθανάσιος^δ

^αΕκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης, Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. / Δ.Π.Θ.

^βΕκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης, Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. / Δ.Π.Θ.

^γΕκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης, Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. / Δ.Π.Θ.

^δΚαθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. / Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Μετά από τρεις ετήσιες παρατάσεις της θητείας των διευθυντών σχολικών μονάδων, το 2023 πραγματοποιήθηκε η διαδικασία επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, με βάση το ν.4823/2021, ο οποίος προβλέπει τέσσερα διαφορετικά κριτήρια: α) επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση, β) διδακτική, συμβουλευτική-καθοδηγητική και διοικητική-υποστηρικτική εμπειρία, γ) αξιολόγηση και δ) προσωπικότητα και γενική συγκρότηση των υποψηφίων. Το τελευταίο κριτήριο αποτιμάται με τη διαδικασία της συνέντευξης των υποψηφίων από πενταμελές τοπικό συμβούλιο επιλογής το οποίο συγκροτείται με απόφαση του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία διερευνά τη συμβολή της συνέντευξης στη διαμόρφωση του τελικού αξιολογικού πίνακα υποψηφίων διευθυντών σχολικών μονάδων στις πέντε Περιφερειακές Ενότητες της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, επομένως συγκρίνει τη λειτουργία πέντε διαφορετικών τοπικών συμβουλίων επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων.

Λέξεις κλειδιά: επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, συνέντευξη, τοπικά συμβούλια επιλογής

Abstract

After three annual extensions of the term of school unit directors, in 2023 the selection process for education executives was carried out, based on Law 4823/2021, which provides for four different criteria: a) scientific-pedagogical composition, b) teaching, consulting- guiding and administrative-supporting experience, c) evaluation and d) personality and general constitution of the candidates. The last criteria is assessed through the process of interviewing the candidates by a five-member local selection board which is set up by decision of the regional director of education. This paper investigates the contribution of the interview to the formation of the final evaluation table of prospective school principals in the five Regional Units of the Region of Eastern Macedonia and Thrace, therefore it compares the operation of five different local selection boards of school principals.

Key words: selection of head teachers, interview, local selection boards

Εισαγωγή

Στις 7 Απριλίου 2023 (ημέρα Παρασκευή, πριν την Μεγ. Εβδομάδα) ανακοινώθηκαν ταυτόχρονα σε όλες τις διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι κυρωμένοι τελικοί πίνακες επιλογής των υποψηφίων Διευθυντών Σχολικών Μονάδων με φθίνουσα αξιολογική σειρά και αναγράφοντας μόνο το σύνολο των μορίων που συγκέντρωσε ο κάθε υποψήφιος. Έτσι, με την πρόσκληση υποβολής δήλωσης τοποθέτησης από τους εγγεγραμμένους στον πίνακα, το διάστημα από τη Μ.Δευτέρα 10 Απριλίου 2023, ώρα 8:00 έως τη Μ.Τρίτη 11 Απριλίου 2023, ώρα 23:59, και την τελική τοποθέτησή τους που θα γίνει αμέσως μετά, λήγει μια πολυσυζητημένη διαδικασία επιλογής στελεχών εκπαίδευσης.

Χρονικό, πολιτικό και νομοθετικό πλαίσιο

Η τελευταία επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, είχε πραγματοποιηθεί το καλοκαίρι του 2017 με κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ, Πρωθυπουργό τον Αλέξη Τσίπρα και Υπουργό Παιδείας τον Κώστα Γαβρόγλου, με το Ν.4473/2017 ο οποίος προέβλεπε τριετή θητεία για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, όπερ σημαίνει ότι η θητεία τους έληγε με το τέλος της σχολικής χρονιάς 2019-2020, το καλοκαίρι του 2020. Στο ενδιάμεσο, είχε ψηφιστεί καινούριο νομοθετικό πλαίσιο για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης από την ίδια κυβέρνηση, ο Ν.4547/2018, ο οποίος όμως δεν εφαρμόστηκε ποτέ συνολικά, παρά μόνο για αναπληρώσεις κενών και κενούμενων θέσεων, ενώ στη συνέχεια, τον Ιούλιο του 2019, μετά τις εθνικές εκλογές, προέκυψε αλλαγή στη διακυβέρνηση της χώρας με κυβέρνηση Νέας Δημοκρατίας, πρωθυπουργό τον Κυριάκο Μητσοτάκη και Υπουργό Παιδείας τη Νίκη Κεραμέως. Ενώ στις εξαγγελίες της νέας κυβέρνησης συμπεριλαμβανόταν νέο νομοσχέδιο για τις επιλογές στελεχών εκπαίδευσης, τελικά δεν κατατέθηκε σχετικός νόμος προς ψήφιση στη Βουλή, παρά μόνο δυο χρόνια αργότερα, τον Αύγουστο του 2021, ο Ν.4823/2021. Έτσι, αναπόφευκτα δόθηκαν τρεις (3!) ετήσιες παρατάσεις στη θητεία των διευθυντών που είχαν αναλάβει το 2017, με αποτέλεσμα η θητεία τους ουσιαστικά να διαρκέσει έξι (6) χρόνια, δηλαδή το διπλάσιο χρονικό διάστημα από το καθορισμένο.

Τελικά η διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, εξελίσσεται για πρώτη φορά κατά τη διάρκεια του διδακτικού σχολικού έτους (και όχι καλοκαίρι) κι επίσης, ενώ ήδη έχουν προκηρυχτεί εθνικές εκλογές για την 21^η Μαΐου 2023.

Ο Νόμος 4823/2021 και η συνέντευξη

Σύμφωνα με το Ν.4823/2021 (άρθρο 32) οι υποψήφιοι κατατάσσονται με βάση το άθροισμα των μονάδων που συγκεντρώνουν κατά την αποτίμηση των εξής κριτηρίων:

- α) επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση (max. 28 μον.),
- β) διδακτική, συμβουλευτική-καθοδηγητική και διοικητική-υποστηρικτική εμπειρία (max. 27 μον.),
- γ) αξιολόγηση (max. 25 μον.),
- δ) προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου (max. 20 μον.).

Κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου το κριτήριο γ) της αξιολόγησης δεν προσμετράται, αφού ακόμη δεν υπάρχουν αντίστοιχες εκθέσεις.

Το κριτήριο δ) της αποτίμησης της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου αποτιμάται με προσωπική συνέντευξη ενώπιον του συμβουλίου επιλογής η οποία μαγνητοφωνείται. Μέσω της συνέντευξης εκτιμώνται η συγκρότηση της σκέψης και του λόγου, η

ικανότητα έκφρασης και επικοινωνίας, η συστηματική ενημέρωση στα εκπαιδευτικά ζητήματα, καθώς και οι γνώσεις και οι ικανότητες του υποψηφίου σε θέματα που άπτονται των αρμοδιοτήτων της διεκδικούμενης θέσης στελέχους, ενώ συνεκτιμώνται τα στοιχεία του φακέλου υποψηφιότητας κάθε υποψηφίου.

Η συνέντευξη εστιάζει στην αυτοαξιολόγηση του έργου του υποψηφίου και τον σχεδιασμό του έργου του σε περίπτωση επιλογής του. Ο υποψήφιος καλείται να παρουσιάσει μια περίπτωση για την αυτοαξιολόγηση του έργου του και μια περίπτωση για τον σχεδιασμό του έργου του. Το Συμβούλιο έχει τη δυνατότητα να ρωτήσει τον υποψήφιο οτιδήποτε σχετίζεται με τα θέματα αυτοαξιολόγησης και σχεδιασμού.

Τα στοιχεία που συνεκτιμώνται κατά τη συνέντευξη αποτιμώνται σε αξιολογικές μονάδες ως εξής:

- α) η συγκρότηση της σκέψης και του λόγου: πέντε (5) μονάδες,
- β) η ικανότητα έκφρασης και επικοινωνίας: πέντε (5) μονάδες και
- γ) η συστηματική ενημέρωση στα εκπαιδευτικά ζητήματα, καθώς και οι γνώσεις και οι ικανότητες του υποψηφίου σε θέματα που άπτονται των αρμοδιοτήτων της διεκδικούμενης θέσης στελέχους: δέκα (10) μονάδες.

Τα τοπικά συμβούλια επιλογής

Σύμφωνα με το Ν.4823/2021 (άρθρο 37, παρ.9) το κάθε Τοπικό Συμβούλιο Επιλογής θα έπρεπε να αποτελείται από τα εξής μέλη:

- α) Τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, με τον νόμιμο αναπληρωτή του, ως Πρόεδρο,
- β) τον Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης, με τον νόμιμο αναπληρωτή του, ως Αντιπρόεδρο,
- γ) έναν (1) Σύμβουλο Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά περίπτωση, ο οποίος υπάγεται στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή του οποίου η αρμοδιότητα εκτείνεται σε αυτήν ο οποίος επιλέγεται με τον αναπληρωτή του από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος, με βάση τα ακαδημαϊκά του προσόντα. Αν δεν εκδηλωθεί ενδιαφέρον από υποψηφίους, τότε ορίζεται από τους αξιολογικούς πίνακες επιλογής των Συμβούλων Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση τα ακαδημαϊκά του προσόντα και
- δ) δύο (2) εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούν με οργανική θέση στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και έχουν δεκαπενταετή εκπαιδευτική υπηρεσία στην οικεία βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς και υπηρεσία σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης ή μόνο δεκαπενταετή εκπαιδευτική υπηρεσία, αν δεν υπάρχουν υποψήφιοι που πληρούν την προϋπόθεση της υπηρεσίας σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης. Αυτά τα μέλη επιλέγονται με τους αναπληρωτές τους από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος.

Όμως κατά τη διαδικασία επιλογής στελεχών, δεν τηρήθηκε ο ανωτέρω τρόπος συγκρότησης των τοπικών συμβουλίων, επειδή πριν ξεκινήσει η διαδικασία ψηφίστηκε ο Ν.4964/2022 (άρθ.190, παρ.2) ο οποίος τροποποιούσε τη συγκρότηση ως εξής:

Το Τοπικό Συμβούλιο Επιλογής αποτελείται από τα εξής μέλη:

- α) Τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, με τον νόμιμο αναπληρωτή του, ως Πρόεδρο,
- β) έναν (1) Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά περίπτωση, ο οποίος υπάγεται στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή του οποίου η αρμοδιότητα εκτείνεται και σε αυτή, με τον νόμιμο αναπληρωτή του, ως Αντιπρόεδρο, ο οποίος επιλέγεται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος με

βάση τα ακαδημαϊκά του προσόντα. Αν δεν εκδηλωθεί ενδιαφέρον από Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, τότε ορίζεται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος, εκπαιδευτικός που υπηρετεί με οργανική θέση στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης που υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και έχει τουλάχιστον εικοσιπενταετή εκπαιδευτική υπηρεσία στην οικεία βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς και υπηρεσία σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης με κριτήρια επιλογής την ιεραρχική θέση και τα χρόνια της υπηρεσίας σε θέση στελέχους εκπαίδευσης κατά τα παραπάνω. Εάν δεν υπάρχουν υποψήφιοι που πληρούν την προϋπόθεση της υπηρεσίας σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης, ως μέλος επιλέγεται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος, εκπαιδευτικός με τουλάχιστον τριακονταετή εκπαιδευτική υπηρεσία και διοικητική εμπειρία, και αν δεν υπάρχουν υποψήφιοι με διοικητική εμπειρία, ο υποψήφιος με τη μεγαλύτερη εκπαιδευτική υπηρεσία. Αν δεν εκδηλωθεί ενδιαφέρον από υποψηφίους, ως μέλος της ορίζεται εκπαιδευτικός με τουλάχιστον εικοσιπενταετή εκπαιδευτική υπηρεσία που υπηρετεί με οργανική θέση σε Διεύθυνση Εκπαίδευσης της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

γ) τρεις (3) εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούν με οργανική θέση στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και έχουν ο πρώτος τουλάχιστον εικοσαετή και οι υπόλοιποι τουλάχιστον δεκαπενταετή εκπαιδευτική υπηρεσία στην οικεία βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς και υπηρεσία σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης ή τουλάχιστον εικοσαετή και δεκαπενταετή εκπαιδευτική υπηρεσία αντίστοιχα, αν δεν υπάρχουν υποψήφιοι που πληρούν την προϋπόθεση της υπηρεσίας σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης. Αυτά τα μέλη επιλέγονται με τους αναπληρωτές τους από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος.

Η εφαρμογή του Νόμου 4823/2021

Η σειρά επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης σύμφωνα με το Ν.4823/2021 (άρθρο 43) είναι η εξής: Προηγείται η επιλογή και τοποθέτηση των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης και ακολουθούν κατά σειρά οι επιλογές και τοποθετήσεις των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Συμβούλων Εκπαίδευσης, των Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας της Εκπαίδευσης, των Εποπτών Ποιότητας της Εκπαίδευσης, των Προϊσταμένων των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), του Προϊσταμένου του Γραφείου Μειονοτικής Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, των Προϊσταμένων των Κέντρων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Κ.Ε.ΠΕ.Α.), των Προϊσταμένων των Τμημάτων Εκπαιδευτικών Θεμάτων, των Διευθυντών και των Προϊσταμένων των σχολικών μονάδων και Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.), καθώς και των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και των υποδιευθυντών και υπεύθυνων τομέων Ε.Κ.

Παρ'όλα αυτά ο Ν.4823/2021 (άρθρο 232, παρ.4) προβλέπει ότι κατά την πρώτη εφαρμογή του α) προηγείται η προκήρυξη των θέσεων των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Συμβούλων Εκπαίδευσης, των Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας της Εκπαίδευσης και των Εποπτών Ποιότητας της Εκπαίδευσης,

β) έπεται η προκήρυξη των θέσεων των διευθυντών, προϊσταμένων και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.), των υπευθύνων τομέων των Ε.Κ., των

Προϊσταμένων των Τμημάτων Εκπαιδευτικών Θεμάτων των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των Προϊσταμένων των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και Κ.Ε.ΠΕ.Α. και γ) ακολουθεί η προκήρυξη των θέσεων των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης και του Προϊσταμένου του Γραφείου Μειονοτικής Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Όμως τελικά ψηφίστηκε ο Ν. 4964/2022 (άρθ.190, παρ.1) ο οποίος τροποποιεί το Ν.4823/2021, (σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση της τροποποιηθείσας διάταξης η ρύθμιση κρίνεται αναγκαία, διότι οι διευθυντές, προϊστάμενοι και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων και Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.), καθώς και οι υπεύθυνοι τομέων των Ε.Κ. είναι στελέχη εκπαίδευσης με νευραλγική σημασία για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων) κι έτσι η σειρά προκήρυξης των θέσεων των στελεχών εκπαίδευσης διαμορφώνεται ως εξής:

- α) προηγείται η προκήρυξη των θέσεων των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Συμβούλων Εκπαίδευσης, των διευθυντών, προϊσταμένων και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.) και των υπευθύνων τομέων των Ε.Κ.,
- β) ακολουθεί η προκήρυξη των θέσεων των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης και του Προϊσταμένου του Γραφείου Μειονοτικής Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης και των Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας της Εκπαίδευσης και των Εποπτών Ποιότητας της Εκπαίδευσης και
- γ) έπεται η προκήρυξη των θέσεων των Προϊσταμένων των Τμημάτων Εκπαιδευτικών Θεμάτων των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των Προϊσταμένων των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και Κ.Ε.ΠΕ.Α.».

Για τους υποψήφιους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, η χρονική περίοδος συμπλήρωσης και υποβολής αιτήσεων ξεκίνησε την Παρασκευή 9 Δεκεμβρίου 2022 και κράτησε μέχρι τη Δευτέρα 9 Ιανουαρίου 2023. Οι υποψήφιοι κλήθηκαν, για πρώτη φορά, να υποβάλουν τις αιτήσεις τους ηλεκτρονικά σε ένα ενιαίο πληροφοριακό σύστημα υποβολής αίτησης για επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://schooldirectors.minedu.gov.gr/> όπου η ταυτοποίηση γινόταν με χρήση των κωδικών TAXISNET, χάρη στο Κέντρο Διαλειτουργικότητας (ΚΕ.Δ.) του Υπουργείου Ψηφιακής Διακυβέρνησης. Στη συνέχεια δόθηκε διάστημα μιας εβδομάδας (από Τρίτη 10 Ιανουαρίου 2023 έως Τρίτη 17 Ιανουαρίου 2023) στα Τοπικά Συμβούλια Επιλογής ώστε να εξετάσουν την αποδοχή ή την απόρριψη των αιτήσεων, ενώ οι υποψήφιοι που οριστικές αιτήσεις τους απορρίφθηκαν είχαν το δικαίωμα υποβολής ένστασης από την Τετάρτη 18 Ιανουαρίου 2023 έως και την Παρασκευή 20 Ιανουαρίου 2023.

Έπειτα, δόθηκε στα Τοπικά Συμβούλια Επιλογής χρονικό διάστημα 20 ημερών (από Δευτέρα 30 Ιανουαρίου 2023 έως την Τρίτη 21 Φεβρουαρίου 2023) ώστε να μοριοδοτηθούν οι αιτήσεις και να ανακοινωθούν οι πίνακες με τα μετρήσιμα μόρια που συγκέντρωσαν οι υποψήφιοι. Από την Τετάρτη 22 Φεβρουαρίου 2023 μέχρι και την Παρασκευή 24 Φεβρουαρίου 2023 δόθηκε το δικαίωμα υποβολής ενστάσεων επί της μοριοδότησης των αιτήσεων από τους υποψηφίους, ενώ οι τελικοί πίνακες μοριοδότησης ανακοινώθηκαν την Τετάρτη 8 Μαρτίου 2023, παράλληλα με το πρόγραμμα συνεντεύξεων οι οποίες θα έπρεπε να έχουν ολοκληρωθεί πανελλαδικά το αργότερο μέχρι την Παρασκευή 7 Απριλίου 2023, ημερομηνία κατά την οποία δημοσιεύτηκαν στις ιστοσελίδες των Διευθύνσεων οι κυρωμένοι τελικοί πίνακες επιλογής των υποψηφίων Διευθυντών Σχολικών Μονάδων (με φθίνουσα αξιολογική σειρά), όπου αναγράφονταν μόνο τα συνολικά μόρια που συγκέντρωσε ο κάθε υποψήφιος.

Μεθοδολογία της έρευνας - ερευνητικά ερωτήματα

Το γεγονός ότι, για πρώτη φορά σε κρίσεις διευθυντών σχολικών μονάδων, δεν ανακοινώθηκε η βαθμολογία που έλαβαν οι υποψήφιοι στο κριτήριο «προσωπικότητα και γενική συγκρότηση» που αποτιμάται με συνέντευξη, ήταν το έναυσμα που οδήγησε στην παρούσα μελέτη.

Έτσι, το πρώτο στάδιο ήταν να αναζητηθούν σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης οι κυρωμένοι τελικοί πίνακες για τις πέντε διαφορετικές Περιφερειακές Ενότητες (Εβρου, Ροδόπης, Ξάνθης, Καβάλας, Δράμας). Στη συνέχεια αναζητήθηκαν και βρέθηκαν οι αναλυτικοί αξιολογικοί πίνακες όπου αναγράφονταν τα αντικειμενικά μόρια που είχαν συγκεντρώσει οι υποψήφιοι διευθυντές από τα πέντε διαφορετικά τοπικά συμβούλια επιλογής. Έπειτα, υπολογίστηκε η βαθμολογία που έλαβε ο κάθε υποψήφιος από τη διαδικασία της συνέντευξης, δηλαδή ο μέσος όρος της βαθμολογίας που έλαβε από κάθε ένα από τα πέντε μέλη του αντίστοιχου τοπικού συμβουλίου επιλογής. Τέλος, αποτυπώθηκε η διαφορά θέσεων για τον κάθε υποψήφιο στην τελική σειρά κατάταξης του αξιολογικού πίνακα σε σχέση με την αρχική σειρά που είχε προκύψει μόνο από τα αντικειμενικά μόρια.

Επομένως το βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι σε ποιο βαθμό η συνέντευξη ανατρέπει την αρχική αξιολογική κατάταξη των υποψηφίων, δηλαδή ποια είναι η συμβολή της συνέντευξης στη διαμόρφωση του τελικού αξιολογικού πίνακα στις πέντε διαφορετικές Περιφερειακές Ενότητες της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Δευτερεύον ερευνητικό ερώτημα είναι να διερευνηθεί αν τα πέντε διαφορετικά τοπικά συμβούλια επιλογής λειτούργησαν με αντίστοιχο τρόπο, δηλαδή αν οι κατανομές στις βαθμολογίες έχουν κοινά στοιχεία ή αν αποκλίνουν.

Στους πίνακες που παρουσιάζονται παρακάτω, τα ονοματεπώνυμα των υποψηφίων έχουν αντικατασταθεί από κωδικούς, επειδή κρίθηκε ότι δεν έχουν σημασία για την έρευνα αφού εξετάζεται η συνολική λειτουργία των πέντε τοπικών συμβουλίων.

Αποτελέσματα της έρευνας

Παρακάτω παρουσιάζονται οι πίνακες που προέκυψαν από την έρευνα:

Έβρος

Α/Α ΤΕΛ	ΟΝΟΜ/ΜΟ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ	ΚΛΑΔΟΣ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΜΟΡΙΑ	Μ.Ο. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΤΕΛΙΚΑ ΜΟΡΙΑ	Α/Α ΑΡΧ	Διαφορά θέσεων
1	EBP01	ΠΕ02	41,6750	15,6	57,2750	1	0
2	EBP02	ΠΕ84	35,5750	19,8	55,3750	4	2
3	EBP03	ΠΕ86	37,0000	15,4	52,4000	2	-1
4	EBP04	ΠΕ02	33,3750	18,6	51,9750	6	2
5	EBP05	ΠΕ02	34,0000	16,4	50,4000	5	0
6	EBP06	ΠΕ11	31,8125	18,2	50,0125	8	2
7	EBP07	ΠΕ88.03	30,0000	19,8	49,8000	12	5
8	EBP08	ΠΕ02	35,7000	13,6	49,3000	3	-5
9	EBP09	ΠΕ86	30,5000	18,6	49,1000	11	2
10	EBP10	ΠΕ03	33,1250	15,2	48,3250	7	-3
11	EBP11	ΠΕ02	29,4250	18,8	48,2250	14	3
12	EBP12	ΠΕ02	28,6250	18,4	47,0250	15	3

13	EBP13	ΠΕ80	30,5500	16,4	46,9500	10	-3
14	EBP14	ΠΕ04.02	29,7500	16,8	46,5500	13	-1
15	EBP15	ΠΕ88.01	28,1250	18,2	46,3250	16	1
16	EBP16	ΠΕ02	28,0000	18,2	46,2000	18	2
17	EBP17	ΠΕ06	26,8125	19,0	45,8125	21	4
18	EBP18	ΠΕ02	28,0000	17,8	45,8000	17	-1
19	EBP19	ΠΕ11	25,7500	19,8	45,5500	24	5
20	EBP20	ΠΕ03	26,1250	19,4	45,5250	23	3
21	EBP21	ΠΕ06	31,5000	13,2	44,7000	9	-12
22	EBP22	ΠΕ81	25,2500	19,2	44,4500	26	4
23	EBP23	ΠΕ82	24,5000	19,4	43,9000	29	6
24	EBP24	ΠΕ01	23,2000	20,0	43,2000	35	11
25	EBP25	ΠΕ86	26,8750	16,0	42,8750	19	-6
26	EBP26	ΠΕ03	23,3750	19,4	42,7750	33	7
27	EBP27	ΠΕ04.04	26,1250	16,4	42,5250	22	-5
28	EBP28	ΠΕ11	22,6250	19,6	42,2250	42	14
29	EBP29	ΠΕ83	23,0000	19,0	42,0000	37	8
30	EBP30	ΠΕ80	24,1000	17,8	41,9000	31	1
31	EBP31	ΠΕ87.03	24,7500	17,0	41,7500	27	-4
32	EBP32	ΠΕ86	24,3000	17,2	41,5000	30	-2
33	EBP33	ΠΕ11	23,3000	18,0	41,3000	34	1
34	EBP34	ΠΕ02	22,5000	18,6	41,1000	43	9
35	EBP35	ΠΕ02	21,0000	19,4	40,4000	50	15
36	EBP36	ΠΕ82	22,8750	17,4	40,2750	39	3
37	EBP37	ΠΕ02	21,6250	18,2	39,8250	47	10
38	EBP38	ΠΕ04.02	26,8750	12,6	39,4750	20	-18
39	EBP39	ΠΕ82	22,8750	16,6	39,4750	40	1
40	EBP40	ΠΕ03	23,0000	16,4	39,4000	38	-2
41	EBP41	ΠΕ86	24,5250	14,8	39,3250	28	-13
42	EBP42	ΠΕ02	20,5000	18,8	39,3000	53	11
43	EBP43	ΠΕ03	22,0000	17,2	39,2000	45	2
44	EBP44	ΠΕ11	22,7000	16,4	39,1000	41	-3
45	EBP45	ΠΕ02	25,5000	13,2	38,7000	25	-20
46	EBP46	ΠΕ78	24,0000	14,6	38,6000	32	-14
47	EBP47	ΠΕ83	20,3750	18,2	38,5750	54	7
48	EBP48	ΠΕ06	20,0000	17,8	37,8000	57	9
49	EBP49	ΠΕ02	19,3750	18,2	37,5750	60	11
50	EBP50	ΠΕ04.01	23,1250	14,0	37,1250	36	-14
51	EBP51	ΠΕ04.04	18,5000	18,6	37,1000	62	11
52	EBP52	ΠΕ86	20,2500	16,8	37,0500	55	3
53	EBP53	ΠΕ80	21,6250	15,4	37,0250	46	-7
54	EBP54	ΠΕ86	20,1000	16,8	36,9000	56	2
55	EBP55	ΠΕ86	17,5000	18,2	35,7000	64	9
56	EBP56	ΠΕ02	21,0750	14,6	35,6750	49	-7
57	EBP57	ΠΕ02	18,3500	16,8	35,1500	63	6

58	EBP58	ΠΕ02	19,6000	15,4	35,0000	59	1
59	EBP59	ΠΕ02	15,2500	19,4	34,6500	71	12
60	EBP60	ΠΕ02	20,0000	14,4	34,4000	58	-2
61	EBP61	ΠΕ02	21,1250	13,2	34,3250	48	-13
62	EBP62	ΠΕ86	17,0250	17,2	34,2250	65	3
63	EBP63	ΠΕ04.05	17,0000	16,2	33,2000	66	3
64	EBP64	ΠΕ86	16,3250	16,8	33,1250	67	3
65	EBP65	ΠΕ88.03	15,0000	18,0	33,0000	74	9
66	EBP66	ΠΕ03	13,7750	18,6	32,3750	77	11
67	EBP67	ΠΕ86	13,6375	18,6	32,2375	78	11
68	EBP68	ΠΕ01	15,6750	16,2	31,8750	69	1
69	EBP69	ΠΕ86	14,8750	16,4	31,2750	75	6
70	EBP70	ΠΕ04.01	16,2500	14,8	31,0500	68	-2
71	EBP71	ΠΕ03	19,0000	10,8	29,8000	61	-10
72	EBP72	ΠΕ86	14,5000	15,0	29,5000	76	4
73	EBP73	ΠΕ11	11,0000	18,2	29,2000	80	7
74	EBP74	ΠΕ07	12,7500	16,4	29,1500	79	5
75	EBP75	ΠΕ02	15,0500	13,2	28,2500	73	-2
	EBP76	ΠΕ06	22,3125			44	
	EBP77	ΠΕ06	20,8750			51	
	EBP78	ΠΕ02	20,8000			52	
	EBP79	ΠΕ79.01	15,6125			70	
	EBP80	ΠΕ86	15,1750			72	
	EBP81	ΠΕ81	10,8125			81	

Πίνακας 1: Πίνακας υποψηφίων Έβρου

Ροδόπη

Α/Α ΤΕΛ	ΟΝΟΜ/ΜΟ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ	ΚΛΑΔΟΣ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΜΟΡΙΑ	Μ.Ο. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΤΕΛΙΚΑ ΜΟΡΙΑ	Α/Α ΑΡΧ	Διαφορά θέσεων
1	ΡΟΔ01	ΠΕ03	45,5000	18,50	64,0000	1	0
2	ΡΟΔ02	ΠΕ02	40,3500	19,30	59,6500	3	1
3	ΡΟΔ03	ΠΕ02	39,0000	18,80	57,8000	4	1
4	ΡΟΔ04	ΠΕ06	38,3125	18,10	56,4125	6	2
5	ΡΟΔ05	ΠΕ79.01	38,9500	17,20	56,1500	5	0
6	ΡΟΔ06	ΠΕ03	35,7500	19,70	55,4500	8	2
7	ΡΟΔ07	ΠΕ11	37,3750	16,40	53,7750	7	0
8	ΡΟΔ08	ΠΕ80	32,5750	19,88	52,4550	10	2
9	ΡΟΔ09	ΠΕ02	34,4000	17,88	52,2800	9	0
10	ΡΟΔ10	ΠΕ86	29,6750	17,40	47,0750	13	3
11	ΡΟΔ11	ΠΕ86	29,7500	16,40	46,1500	12	1
12	ΡΟΔ12	ΠΕ86	30,8500	15,20	46,0500	11	-1
13	ΡΟΔ13	ΠΕ01	28,4250	17,20	45,6250	14	1
14	ΡΟΔ14	ΠΕ82	24,5750	19,20	43,7750	16	2
15	ΡΟΔ15	ΠΕ86	27,0000	15,90	42,9000	15	0

16	ΡΟΔ16	ΠΕ02	23,6250	19,13	42,7550	20	4
17	ΡΟΔ17	ΠΕ82	23,8750	18,60	42,4750	18	1
18	ΡΟΔ18	ΠΕ86	24,2500	17,80	42,0500	17	-1
19	ΡΟΔ19	ΠΕ30	21,8750	19,40	41,2750	28	9
20	ΡΟΔ20	ΠΕ86	23,3500	17,90	41,2500	22	2
21	ΡΟΔ21	ΠΕ06	22,6250	18,30	40,9250	26	5
22	ΡΟΔ22	ΠΕ02	21,0000	19,90	40,9000	32	10
23	ΡΟΔ23	ΠΕ80	23,6250	17,25	40,8750	19	-4
24	ΡΟΔ24	ΠΕ02	22,7500	17,13	39,8800	25	1
25	ΡΟΔ25	ΠΕ86	21,4750	17,70	39,1750	30	5
26	ΡΟΔ26	ΠΕ11	23,5000	15,20	38,7000	21	-5
27	ΡΟΔ27	ΠΕ11	19,0000	19,60	38,6000	33	6
28	ΡΟΔ28	ΠΕ02	21,8250	16,75	38,5750	29	1
29	ΡΟΔ29	ΠΕ86	22,9000	15,50	38,4000	24	-5
30	ΡΟΔ30	ΠΕ86	21,2500	17,10	38,3500	31	1
31	ΡΟΔ31	ΠΕ11	22,0625	15,60	37,6625	27	-4
32	ΡΟΔ32	ΠΕ04.02	23,2500	13,25	36,5000	23	-9
33	ΡΟΔ33	ΠΕ01	17,7500	18,40	36,1500	37	4
34	ΡΟΔ34	ΠΕ04.01	18,7500	16,88	35,6300	34	0
35	ΡΟΔ35	ΠΕ02	15,0000	20,00	35,0000	38	3
36	ΡΟΔ36	ΠΕ03	14,8750	19,60	34,4750	39	3
37	ΡΟΔ37	ΠΕ79.01	18,2500	15,25	33,5000	35	-2
38	ΡΟΔ38	ΠΕ02	14,1250	18,60	32,7250	40	2
	ΡΟΔ39	ΠΕ02	41,9750			2	
	ΡΟΔ40	ΠΕ07	18,1000			36	
	ΡΟΔ41	ΠΕ11	12,0500			41	

Πίνακας 2: Πίνακας υποψηφίων Ροδόπης

Ξάνθη

Α/Α ΤΕΛ	ΟΝΟΜ/ΜΟ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ	ΚΛΑΔΟΣ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΜΟΡΙΑ	Μ.Ο. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΤΕΛΙΚΑ ΜΟΡΙΑ	Α/Α ΑΡΧ	Διαφορά θέσεων
1	ΞΑΝ01	ΠΕ11	44,6250	19,80	64,4250	1	0
2	ΞΑΝ02	ΠΕ04.01	43,5000	20,00	63,5000	2	0
3	ΞΑΝ03	ΠΕ03	41,8750	19,40	61,2750	3	0
4	ΞΑΝ04	ΠΕ78	36,5000	18,90	55,4000	4	0
5	ΞΑΝ05	ΠΕ88.01	35,3750	20,00	55,3750	7	2
6	ΞΑΝ06	ΠΕ06	35,5000	19,30	54,8000	5	-1
7	ΞΑΝ07	ΠΕ02	35,4000	19,30	54,7000	6	-1
8	ΞΑΝ08	ΠΕ02	33,0000	19,30	52,3000	8	0
9	ΞΑΝ09	ΠΕ11	31,7500	20,00	51,7500	10	1
10	ΞΑΝ10	ΠΕ04.04	31,7250	19,60	51,3250	11	1
11	ΞΑΝ11	ΠΕ82	31,0750	20,00	51,0750	13	2
12	ΞΑΝ12	ΠΕ02	32,0000	18,90	50,9000	9	-3
13	ΞΑΝ13	ΠΕ01	30,0000	20,00	50,0000	15	2
14	ΞΑΝ14	ΠΕ11	29,6250	19,50	49,1250	16	2

15	ΞΑΝ15	ΠΕ86	30,7125	18,00	48,7125	14	-1
16	ΞΑΝ16	ΠΕ11	31,2000	16,90	48,1000	12	-4
17	ΞΑΝ17	ΠΕ04.01	27,6250	20,00	47,6250	18	1
18	ΞΑΝ18	ΠΕ04.05	28,1250	19,28	47,4050	17	-1
19	ΞΑΝ19	ΠΕ02	27,1500	19,40	46,5500	19	0
20	ΞΑΝ20	ΠΕ11	26,2500	19,40	45,6500	22	2
21	ΞΑΝ21	ΠΕ04.01	26,8000	18,70	45,5000	21	0
22	ΞΑΝ22	ΠΕ11	27,0000	18,10	45,1000	20	-2
23	ΞΑΝ23	ΠΕ04.01	25,7500	18,60	44,3500	24	1
24	ΞΑΝ24	ΠΕ03	26,0250	18,10	44,1250	23	-1
25	ΞΑΝ25	ΠΕ11	25,0000	18,90	43,9000	29	4
26	ΞΑΝ26	ΠΕ01	24,2500	19,50	43,7500	30	4
27	ΞΑΝ27	ΠΕ02	25,3500	18,20	43,5500	26	-1
28	ΞΑΝ28	ΠΕ87.02	23,1250	19,40	42,5250	31	3
29	ΞΑΝ29	ΠΕ88.01	25,3750	16,70	42,0750	25	-4
30	ΞΑΝ30	ΠΕ02	25,0000	14,70	39,7000	28	-2
31	ΞΑΝ31	ΠΕ03	20,1250	19,10	39,2250	34	3
32	ΞΑΝ32	ΠΕ02	21,7250	16,80	38,5250	32	0
33	ΞΑΝ33	ΠΕ82	21,0000	17,50	38,5000	33	0
34	ΞΑΝ34	ΠΕ82	19,9500	16,70	36,6500	35	1
35	ΞΑΝ35	ΠΕ03	17,2125	19,40	36,6125	42	7
36	ΞΑΝ36	ΠΕ83	19,3000	16,90	36,2000	36	0
37	ΞΑΝ37	ΠΕ04.01	17,8750	18,30	36,1750	41	4
38	ΞΑΝ38	ΠΕ86	18,0500	18,00	36,0500	39	1
39	ΞΑΝ39	ΠΕ82	18,5000	17,30	35,8000	37	-2
40	ΞΑΝ40	ΠΕ02	18,0000	17,40	35,4000	40	0
41	ΞΑΝ41	ΠΕ11	18,3250	16,90	35,2250	38	-3
42	ΞΑΝ42	ΠΕ01	17,1000	17,70	34,8000	43	1
43	ΞΑΝ43	ΠΕ83	15,0750	19,50	34,5750	46	3
44	ΞΑΝ44	ΠΕ06	15,9375	18,50	34,4375	45	1
45	ΞΑΝ45	ΠΕ11	15,0000	18,10	33,1000	47	2
46	ΞΑΝ46	ΠΕ06	14,5000	18,20	32,7000	48	2
47	ΞΑΝ47	ΠΕ79.01	13,1000	16,10	29,2000	49	2
	ΞΑΝ48	ΠΕ04.01	25,1250			27	
	ΞΑΝ49	ΠΕ88.01	16,7500			44	

Πίνακας 3: Πίνακας υποψηφίων Ξάνθης

Καβάλα

Α/Α ΤΕΛ	ΟΝΟΜ/ΜΟ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ	ΚΛΑΔΟΣ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΜΟΡΙΑ	Μ.Ο. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΤΕΛΙΚΑ ΜΟΡΙΑ	Α/Α ΑΡΧ	Διαφορά θέσεων
1	ΚΑΒ01	ΠΕ83	43,7500	20,00	63,7500	1	0
2	ΚΑΒ02	ΠΕ02	40,0000	20,00	60,0000	2	0
3	ΚΑΒ03	ΠΕ86	37,6250	19,00	56,6250	4	1
4	ΚΑΒ04	ΠΕ02	39,7500	16,50	56,2500	3	-1

5	KAB05	ΠΕ11	36,1250	19,80	55,9250	6	1
6	KAB06	ΠΕ04.01	35,7500	19,60	55,3500	7	1
7	KAB07	ΠΕ11	35,6250	19,60	55,2250	8	1
8	KAB08	ΠΕ80	34,5000	20,00	54,5000	12	4
9	KAB09	ΠΕ80	35,3500	19,00	54,3500	10	1
10	KAB10	ΠΕ02	35,1000	19,00	54,1000	11	1
11	KAB11	ΠΕ83	33,5000	20,00	53,5000	15	4
12	KAB12	ΠΕ04.01	34,4750	19,00	53,4750	13	1
13	KAB13	ΠΕ01	35,3750	17,40	52,7750	9	-4
14	KAB14	ΠΕ79.01	32,6250	20,00	52,6250	16	2
15	KAB15	ΠΕ79.01	33,7750	18,40	52,1750	14	-1
16	KAB16	ΠΕ86	32,0000	19,80	51,8000	18	2
17	KAB17	ΠΕ86	31,7000	19,40	51,1000	20	3
18	KAB18	ΠΕ11	31,0000	20,00	51,0000	24	6
19	KAB19	ΠΕ82	32,0000	19,00	51,0000	17	-2
20	KAB20	ΠΕ11	30,1250	20,00	50,1250	26	6
21	KAB21	ΠΕ86	30,8500	19,20	50,0500	25	4
22	KAB22	ΠΕ02	31,1875	17,00	48,1875	22	0
23	KAB23	ΠΕ07	31,1250	17,00	48,1250	23	0
24	KAB24	ΠΕ01	27,7000	20,00	47,7000	29	5
25	KAB25	ΠΕ01	27,2875	20,00	47,2875	30	5
26	KAB26	ΠΕ79.01	26,2500	20,00	46,2500	32	6
27	KAB27	ΠΕ03	26,1250	20,00	46,1250	33	6
28	KAB28	ΠΕ02	26,8500	19,20	46,0500	31	3
29	KAB29	ΠΕ89.01	31,2750	14,60	45,8750	21	-8
30	KAB30	ΠΕ11	25,8750	20,00	45,8750	36	6
31	KAB31	ΠΕ02	25,8250	20,00	45,8250	37	6
32	KAB32	ΠΕ82	31,7000	14,00	45,7000	19	-13
33	KAB33	ΠΕ02	28,5000	17,20	45,7000	27	-6
34	KAB34	ΠΕ05	26,0000	19,40	45,4000	34	0
35	KAB35	ΠΕ86	28,3000	17,00	45,3000	28	-7
36	KAB36	ΠΕ86	26,0000	19,20	45,2000	35	-1
37	KAB37	ΠΕ82	25,6000	19,00	44,6000	39	2
38	KAB38	ΠΕ83	24,7500	19,40	44,1500	42	4
39	KAB39	ΠΕ07	24,9125	19,00	43,9125	41	2
40	KAB40	ΠΕ78	23,5250	20,00	43,5250	44	4
41	KAB41	ΠΕ02	25,7000	17,20	42,9000	38	-3
42	KAB42	ΠΕ06	24,6250	18,00	42,6250	43	1
43	KAB43	ΠΕ83	25,1500	17,00	42,1500	40	-3
44	KAB44	ΠΕ03	22,6000	19,20	41,8000	45	1
45	KAB45	ΠΕ80	22,5000	17,80	40,3000	46	1
46	KAB46	ΠΕ04.01	21,3500	18,00	39,3500	48	2
47	KAB47	ΠΕ04.01	22,0000	17,00	39,0000	47	0
48	KAB48	ΠΕ86	19,2500	19,00	38,2500	52	4
49	KAB49	ΠΕ02	15,9000	20,00	35,9000	55	6

50	ΚΑΒ50	ΠΕ86	20,0000	15,60	35,6000	50	0
51	ΚΑΒ51	ΠΕ11	20,5000	14,00	34,5000	49	-2
52	ΚΑΒ52	ΠΕ86	14,0000	20,00	34,0000	56	4
53	ΚΑΒ53	ΠΕ81	19,8000	14,00	33,8000	51	-2
54	ΚΑΒ54	ΠΕ86	16,7500	17,00	33,7500	54	0
55	ΚΑΒ55	ΠΕ84	16,8125	14,00	30,8125	53	-2
56	ΚΑΒ56	ΠΕ03	12,2500	17,00	29,2500	57	1
57	ΚΑΒ57	ΠΕ02	11,2500	17,00	28,2500	58	1
58	ΚΑΒ58	ΠΕ04.02	7,6500	20,00	27,6500	60	2
59	ΚΑΒ59	ΠΕ02	10,6250	14,00	24,6250	59	0
	ΚΑΒ60	ΠΕ01	36,5625			5	

Πίνακας 4: Πίνακας υποψηφίων Καβάλας

Δράμα

Α/Α ΤΕΛ	ΟΝΟΜ/ΜΟ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ	ΚΛΑΔΟΣ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΜΟΡΙΑ	Μ.Ο. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΤΕΛΙΚΑ ΜΟΡΙΑ	Α/Α ΑΡΧ	Διαφορά θέσεων
1	ΔΡΑ01	ΠΕ04.01	42,3750	20,00	62,3750	1	0
2	ΔΡΑ02	ΠΕ02	40,0000	20,00	60,0000	2	0
3	ΔΡΑ03	ΠΕ11	39,6875	20,00	59,6875	3	0
4	ΔΡΑ04	ΠΕ86	37,8750	20,00	57,8750	5	1
5	ΔΡΑ05	ΠΕ86	35,1250	20,00	55,1250	6	1
6	ΔΡΑ06	ΠΕ11	34,5000	20,00	54,5000	8	2
7	ΔΡΑ07	ΠΕ83	35,0000	19,20	54,2000	7	0
8	ΔΡΑ08	ΠΕ82	33,9250	19,60	53,5250	9	1
9	ΔΡΑ09	ΠΕ81	33,1750	20,00	53,1750	13	4
10	ΔΡΑ10	ΠΕ83	33,8750	19,20	53,0750	10	0
11	ΔΡΑ11	ΠΕ06	33,3750	18,60	51,9750	12	1
12	ΔΡΑ12	ΠΕ11	31,7375	20,00	51,7375	14	2
13	ΔΡΑ13	ΠΕ86	31,3750	20,00	51,3750	16	3
14	ΔΡΑ14	ΠΕ81	31,6750	19,60	51,2750	15	1
15	ΔΡΑ15	ΠΕ02	31,1250	19,80	50,9250	17	2
16	ΔΡΑ16	ΠΕ04.01	30,8750	20,00	50,8750	18	2
17	ΔΡΑ17	ΠΕ04.01	30,5000	20,00	50,5000	19	2
18	ΔΡΑ18	ΠΕ02	30,2500	20,00	50,2500	22	4
19	ΔΡΑ19	ΠΕ02	30,2500	20,00	50,2500	21	2
20	ΔΡΑ20	ΠΕ02	30,3750	19,80	50,1750	20	0
21	ΔΡΑ21	ΠΕ01	33,6000	16,20	49,8000	11	-10
22	ΔΡΑ22	ΠΕ05	29,0500	20,00	49,0500	24	2
23	ΔΡΑ23	ΠΕ02	28,8750	20,00	48,8750	25	2
24	ΔΡΑ24	ΠΕ82	28,7250	20,00	48,7250	26	2
25	ΔΡΑ25	ΠΕ86	28,6250	19,40	48,0250	27	2
26	ΔΡΑ26	ΠΕ88.01	28,0000	19,75	47,7500	28	2
27	ΔΡΑ27	ΠΕ04.01	29,3000	17,40	46,7000	23	-4

28	ΔΡΑ28	ΠΕ86	26,5500	20,00	46,5500	30	2
29	ΔΡΑ29	ΠΕ02	26,2500	20,00	46,2500	31	2
30	ΔΡΑ30	ΠΕ86	25,3750	20,00	45,3750	36	6
31	ΔΡΑ31	ΠΕ03	25,0000	20,00	45,0000	37	6
32	ΔΡΑ32	ΠΕ86	27,3000	17,60	44,9000	29	-3
33	ΔΡΑ33	ΠΕ11	24,6250	20,00	44,6250	39	6
34	ΔΡΑ34	ΠΕ06	24,5750	20,00	44,5750	40	6
35	ΔΡΑ35	ΠΕ86	24,9000	19,60	44,5000	38	3
36	ΔΡΑ36	ΠΕ05	24,0000	20,00	44,0000	42	6
37	ΔΡΑ37	ΠΕ02	25,7500	18,20	43,9500	34	-3
38	ΔΡΑ38	ΠΕ11	24,4500	19,00	43,4500	41	3
39	ΔΡΑ39	ΠΕ11	25,6250	17,80	43,4250	35	-4
40	ΔΡΑ40	ΠΕ07	23,3750	20,00	43,3750	43	3
41	ΔΡΑ41	ΠΕ07	22,5625	20,00	42,5625	45	4
42	ΔΡΑ42	ΠΕ02	22,4000	20,00	42,4000	46	4
43	ΔΡΑ43	ΠΕ86	21,5000	20,00	41,5000	47	4
44	ΔΡΑ44	ΠΕ01	22,8500	18,60	41,4500	44	0
45	ΔΡΑ45	ΠΕ04.04	21,1750	20,00	41,1750	49	4
46	ΔΡΑ46	ΠΕ02	21,5000	19,60	41,1000	48	2
47	ΔΡΑ47	ΠΕ03	21,0000	20,00	41,0000	52	5
49	ΔΡΑ48	ΠΕ02	21,0000	19,60	40,6000	51	2
48	ΔΡΑ49	ΠΕ01	21,0000	19,60	40,6000	53	5
50	ΔΡΑ50	ΠΕ03	19,3000	20,00	39,3000	55	5
51	ΔΡΑ51	ΠΕ80	19,8000	19,40	39,2000	54	3
52	ΔΡΑ52	ΠΕ82	21,0500	17,00	38,0500	50	-2
53	ΔΡΑ53	ΠΕ11	18,0000	20,00	38,0000	59	6
54	ΔΡΑ54	ΠΕ04.01	19,2500	18,60	37,8500	56	2
55	ΔΡΑ55	ΠΕ02	18,1250	18,80	36,9250	58	3
56	ΔΡΑ56	ΠΕ01	13,8000	19,20	33,0000	61	5
57	ΔΡΑ57	ΠΕ11	14,3625	18,40	32,7625	60	3
58	ΔΡΑ58	ΠΕ11	18,5000	14,25	32,7500	57	-1
59	ΔΡΑ59	ΠΕ05	11,2500	18,00	29,2500	62	3
	ΔΡΑ60	ΠΕ02	38,0000			4	
	ΔΡΑ61	ΠΕ82	25,8750			32	
	ΔΡΑ62	ΠΕ87.03	25,8500			33	
	ΔΡΑ63	ΠΕ02	10,2500			63	

Πίνακας 5: Πίνακας υποψηφίων Δράμας

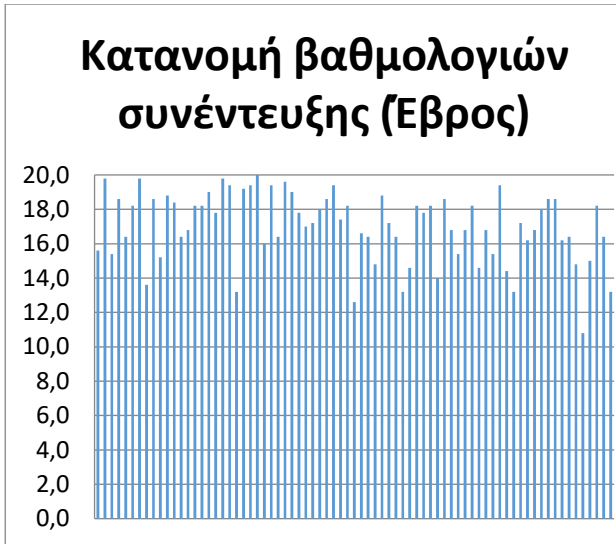
Αναλύοντας τα στοιχεία των πέντε (1 έως 5) παραπάνω πινάκων, προκύπτει ο πίνακας 6, όπου παρουσιάζονται συνοπτικά, συγκεντρωμένα και συγκριτικά για τις πέντε διαφορετικές περιφερειακές ενότητες τα δεδομένα που προέκυψαν από τις βαθμολογίες των αντίστοιχων τοπικών συμβουλίων επιλογής.

	Έβρος		Ροδόπη		Ξάνθη		Καβάλα		Δράμα	
Σύνολο υποψηφίων	81		41		49		60		63	
Προσήλθαν στη συνέντευξη	75		38		47		59		59	
Μέσος όρος βαθμολογίας	16,9947		17,6816		18,5166		18,3475		19,3525	
Μέγιστος βαθμός	20,00		20,00		20,00		20,00		20,00	
Ελάχιστος βαθμός	10,80		13,25		14,70		14,00		14,25	
Πλήθος (20)	1	1,33%	1	2,63%	6	12,77%	17	28,81%	31	52,54%
Πλήθος [19-20)	12	16,00%	9	23,68%	15	31,91%	19	32,20%	15	25,42%
Πλήθος [18-19)	19	25,33%	7	18,42%	14	29,79%	3	5,08%	7	11,86%
Πλήθος [17-18)	8	10,67%	10	26,32%	4	8,51%	12	20,34%	4	6,78%
Πλήθος [16-17)	16	21,33%	4	10,53%	7	14,89%	1	1,69%	1	1,69%
Πλήθος [15-16)	6	8,00%	6	15,79%			1	1,69%		
Πλήθος [14-15)	6	8,00%			1	2,13%	6	10,17%	1	1,69%
Πλήθος [13-14)	5	6,67%	1	2,63%						
Πλήθος [12-13)	1	1,33%								
Πλήθος [11-12)										
Πλήθος [10-11)	1	1,33%								
Τελική κατάταξη										
Παρέμειναν στην ίδια θέση		2		6		11		9		7
"Έπεσαν" 1-5 θέσεις	14		7		13		10		6	
"Έπεσαν" 6-10 θέσεις	4		1				3		1	
"Έπεσαν" 11-15 θέσεις	5						1			
"Έπεσαν" 16-20 θέσεις	2									
Συνολικά "έπεσαν"		25		8		13		14		7
"Ανέβηκαν" 1-5 θέσεις	27		21		22		29		39	
"Ανέβηκαν" 6-10 θέσεις	12		3		1		7		6	
"Ανέβηκαν" 11-15 θέσεις	9									
"Ανέβηκαν" 16-20 θέσεις										
Συνολικά "ανέβηκαν"		48		24		23		36		45

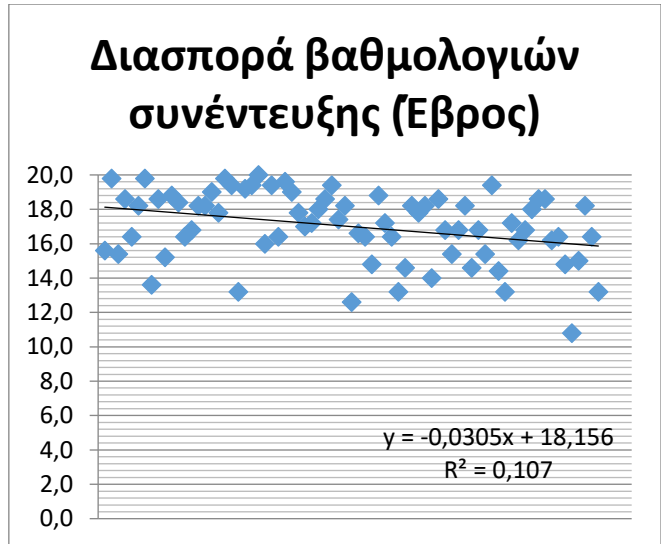
Πίνακας 6: Συγκεντρωτικά συγκριτικά στοιχεία

Από τον Πίνακα 6 παρατηρεί κανείς ότι ο μέσος όρος βαθμολογίας όλων των υποψηφίων στο τοπικό συμβούλιο επιλογής Έβρου ήταν 16,99, στις Ροδόπης 17,68, στις Καβάλας 18,35, στις Ξάνθης 18,51 ενώ στις Δράμας 19,35. Ο μέγιστος βαθμός σε όλα τα τοπικά συμβούλια ήταν το 20, ενώ ο ελάχιστος ήταν 10,8 στον Έβρο, 13,25 στην Ροδόπη, 14 στην Καβάλα, 14,25 στη Δράμα και 14,70 στη Ξάνθη. Στον Έβρο και την Ροδόπη, μόνο από ένας υποψήφιος έλαβαν το μέγιστο 20 της βαθμολογίας, στη Ξάνθη 6, στην Καβάλα 17, ενώ στη Δράμα 31, δηλαδή περισσότεροι από τους μισούς υποψηφίους βαθμολογήθηκαν με το απόλυτο άριστα.

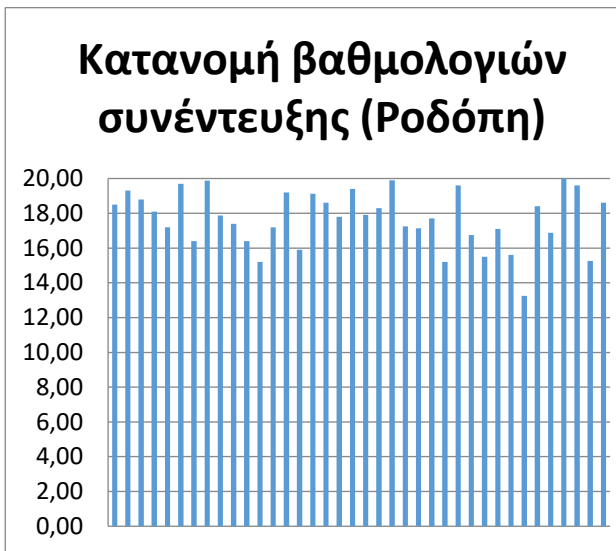
Ως προς τις «ανατροπές» στους τελικούς αξιολογικούς πίνακες σε σχέση με τους αρχικούς, τα δεδομένα του Πίνακα 6 είναι αποκαλυπτικά. Στον Έβρο υπήρξαν υποψήφιοι που βρέθηκαν είκοσι (20) και δεκαοκτώ (18) θέσεις χαμηλότερα, ενώ άλλοι πέντε (5) υποψήφιοι έπεσαν από έντεκα (11) έως δεκαπέντε (15) θέσεις στην τελική κατάταξη. Αντίστοιχα εννέα (9) υποψήφιοι ανέβηκαν από 11 έως 15 θέσεις στον τελικό αξιολογικό πίνακα. Στην Καβάλα ένας υποψήφιος βρέθηκε δεκατρείς (13) θέσεις χαμηλότερα στον τελικό πίνακα, στη Δράμα ένας υποψήφιος βρέθηκε δέκα (10) θέσεις χαμηλότερα, ενώ στη Ροδόπη ένας υποψήφιος τελικά κατετάγη εννέα (9) θέσεις χαμηλότερα από ότι βρισκόταν στον αρχικό πίνακα. Στην Ξάνθη οι μεταβολές που πραγματοποιήθηκαν στις τελικές θέσεις των υποψηφίων ήταν μικρότερες από πέντε (5) θέσεις είτε προς τα πάνω είτε προς τα κάτω, με εξαίρεση έναν υποψήφιο που ανέβηκε επτά (7) θέσεις στον τελικό πίνακα.



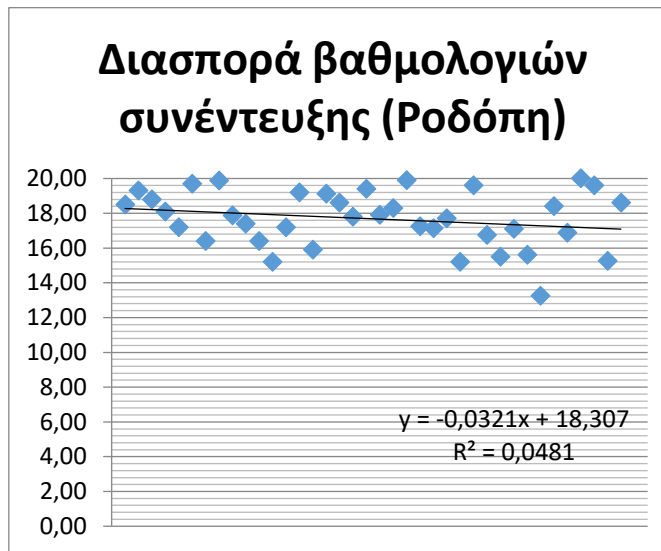
Εικόνα 1: Κατανομή βαθμολογιών συνέντευξης (Εβρος)



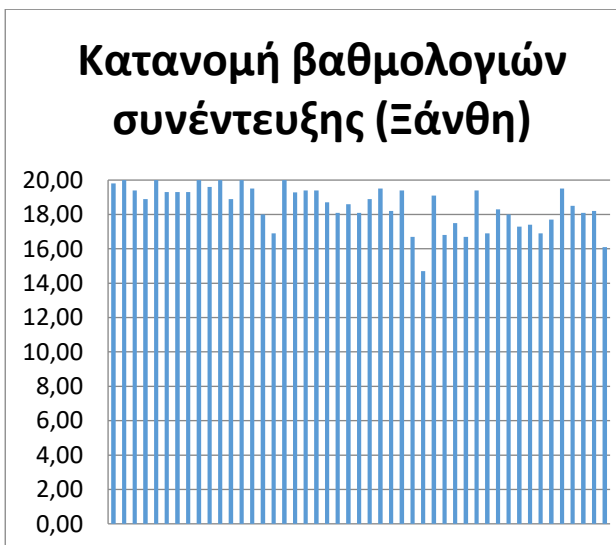
Εικόνα 2: Διασπορά βαθμολογιών συνέντευξης (Εβρος)



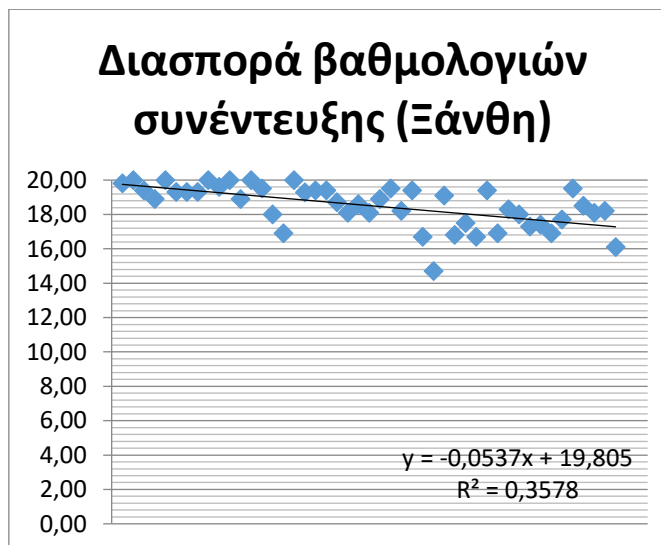
Εικόνα 3: Κατανομή βαθμολογιών συνέντευξης (Ροδόπη)



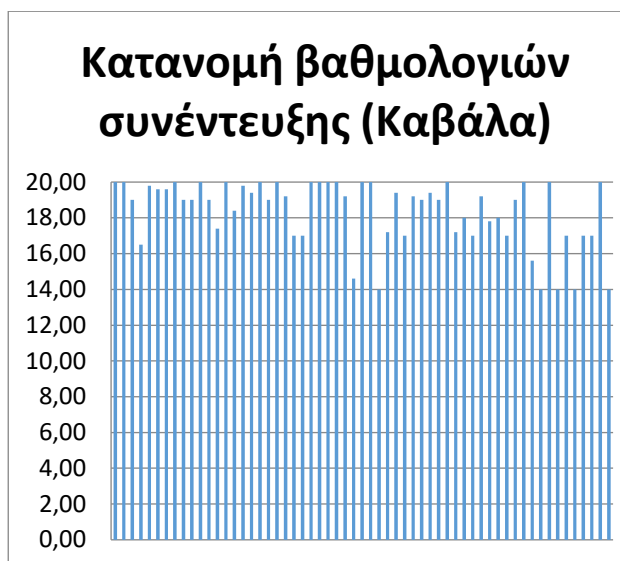
Εικόνα 4: Διασπορά βαθμολογιών συνέντευξης (Ροδόπη)



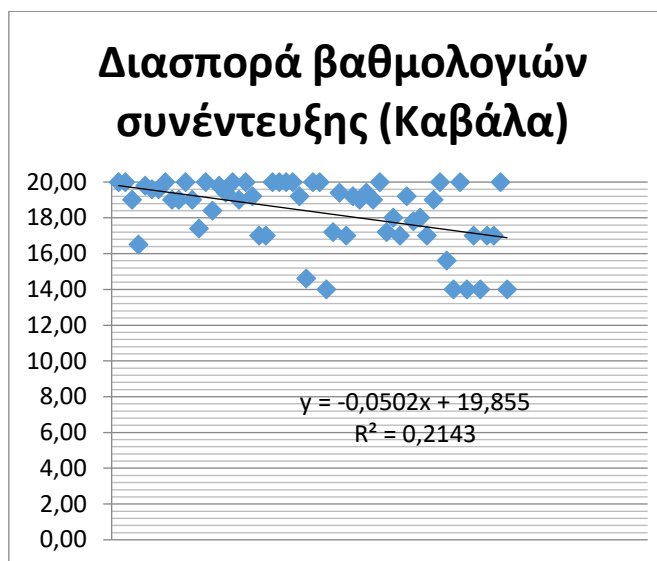
Εικόνα 5: Κατανομή βαθμολογιών συνέντευξης (Ξάνθη)



Εικόνα 6: Διασπορά βαθμολογιών συνέντευξης (Ξάνθη)



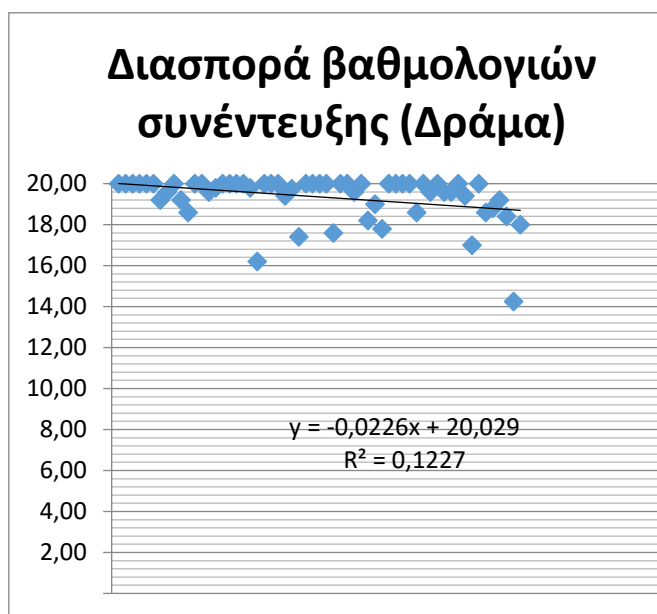
Εικόνα 7: Κατανομή βαθμολογιών συνέντευξης (Καβάλα)



Εικόνα 8: Διασπορά βαθμολογιών συνέντευξης (Καβάλα)



Εικόνα 9: Κατανομή βαθμολογιών συνέντευξης (Δράμα)



Εικόνα 10: Διασπορά βαθμολογιών συνέντευξης (Δράμα)

Στις εικόνες 1 έως 10 παρατηρεί κανείς την κατανομή και τη διασπορά των βαθμολογιών της συνέντευξης στα τοπικά συμβούλια επιλογής στελεχών των πέντε περιφερειακών ενοτήτων. Το αξιοσημείωτο είναι ότι στη Δράμα κυρίως και δευτερευόντως στη Ξάνθη οι υποψήφιοι που ήταν ψηλά στα αντικειμενικά μόρια, έλαβαν και πολύ καλό βαθμό στη συνέντευξη με λίγες εξαιρέσεις. Αντίθετα στην Καβάλα, στη Ροδόπη και ακόμη περισσότερο στον Έβρο, αρκετοί υποψήφιοι που στην αρχική κατάταξη ήταν στις ψηλότερες θέσεις του πίνακα, βαθμολογήθηκαν με μέτριο ή χαμηλό βαθμό.

Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της έρευνας που παρουσιάστηκαν παραπάνω, γίνεται εμφανές ότι η συνέντευξη επηρεάζει σε μεγάλο ποσοστό την τελική κατάταξη των υποψηφίων. Σε κάποιες περιοχές πραγματοποιήθηκαν μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ της αρχικής και της τελικής

κατάταξης των υποψηφίων, ενώ σε κάποιες άλλες περιοχές οι αποκλίσεις ήταν μικρότερες, όμως και πάλι υπήρχαν και καθόρισαν τη σειρά επιλογής σχολικών μονάδων.

Ακόμη ένα χαρακτηριστικό που προκύπτει από τη σύγκριση των βαθμολογιών των πέντε τοπικών συμβουλίων επιλογής, είναι ότι δεν βαθμολόγησαν με αντίστοιχο τρόπο, ούτε με κοινά κριτήρια. Αλλιώς δεν εξηγείται η μεγάλη διαφορά στους μέσους όρους βαθμολογίας, ούτε το φαινόμενο σε μια συγκεκριμένη περιοχή περισσότεροι από τους μισούς υποψήφιους να βαθμολογηθούν με το απόλυτο άριστα.

Τέλος, δεν είναι εύκολο να δικαιολογηθεί το γεγονός ότι αρκετοί υποψήφιοι που στον αρχικό πίνακα είχαν συγκεντρώσει πολλά μόρια, άρα αντικειμενικά είχαν πολλά προσόντα, από συγκεκριμένο τοπικό συμβούλιο επιλογής βαθμολογήθηκαν με χαμηλή βαθμολογία.

Αδιαμφισβήτητο γεγονός είναι ότι η στελέχωση των τοπικών συμβουλίων θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα και η αμεροληψία. Επίσης, οι κρινόμενοι υποψήφιοι θα πρέπει να νιώθουν ότι οι κριτές τους είναι άτομα με προσόντα περισσότερα ή έστω ισάξια με τα δικά τους, επειδή διαφορετικά η διαδικασία επιλογής εγείρει ερωτήματα σχετικά με το πόσο τελικά εξυπηρετεί τους σκοπούς του νομοθέτη αφού όλο και περισσότερο πληθαίνουν οι φωνές που τονίζουν ότι η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, τελικά είναι η επιλογή των αρεστών στην εκάστοτε πολιτική εξουσία.

Βιβλιογραφία

Βιβλιογραφία (ελληνόγλωσσα)

- Αθανασιάδης, Χ. (1996). Οι επιλογές των στελεχών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(90-91), σσ. 104-105.
- Κελεσιδής Ε. Α. (2018). Ιστορική εξέλιξη των συστημάτων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης κατά τη μεταπολίτευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 81–99.
<https://doi.org/10.12681/hjre.18123>
- Μαδεμλής, Η. Α. (2014). *Η επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μελισσόπουλος, Σ. (2006). *Η Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Ουζούνης, Δ. (2018). *Η συνέντευξη στην επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το Υπηρεσιακό Συμβούλιο (από το 1992 μέχρι το 2017): το παράδειγμα του Ν. Έβρου*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Θ.
- Παπαδάκης, Θ. (2017). *Η επιλογή του διευθυντή σχολικής μονάδας-Τάσεις και προοπτικές*. Αλεξανδρούπολη: (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Θ.
- Παπαχρήστου, Μ. (2009). Θέλει "αρετή" και "γνώση" η ηγεσία. *Διοικητική Ενημέρωση*(49), σσ. 103-110.

- Στραβάκου, Π., & Κουγιουρούκη, Μ. (2008). Η επιλογή του διευθυντή της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών του νομού Έβρου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*(45), σσ. 162-177.
- Ταταρίδης, Ι. (2016). *Διερεύνηση και κριτική θεώρηση του νομοθετικού πλαισίου για την επιλογή και τοποθέτηση Διευθυντών σχολικών μονάδων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Θ.
- Ταταρίδης, Ι., & Καραφύλλης, Α. (2021). Συγκριτική θεώρηση νομοθετημάτων της τελευταίας δεκαετίας (2010-2020) για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων. *Κείμενα Παιδείας*(2).
- Τσόνας, Σ. (2005). *Επιλογή Στελεχών στην Εκπαίδευση. Συγκριτική προσέγγιση νόμων και Π.Δ.* Αθήνα: Ομήγυρις.
- Ματσαγγούρας, Η., Αντωνίου, Ι., Ρουσσάκης, Ι., Αποστολόπουλος, Κ., Γιαλλούση, Μ., Πήλιουρας, Π., . . . Κασούτας, Μ. (2020). *Ετήσια Έκθεση 2020: Η Επιλογή Στελεχών Εκπαίδευσης από το 1982 μέχρι Σήμερα. Το Θεσμικό Πλαίσιο και Περιπτώσεις Εφαρμογής του*. Αθήνα: Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

Βιβλιογραφία (ξενόγλωσση)

- Muhlenbruck, T. M. (2001). *Through the eyes of school personnel administrators: What matters in selecting elementary school principals*. ProQuest Dissertations Publishing, Drake University.
- Stravakou, P. (2019). Selecting school principals in Greece in the last fifteen years-A theoretical approach. *Journal of Journal of Advances in Education and Philosophy*,3(8), 277-282.

Δικτυογραφία

- Αλλαγή στη σειρά επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης. Η επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων θα προηγηθεί αυτής των Συμβούλων Εκπαίδευσης*. (30 Ιουλίου 2022). Ανάκτηση 12 Απριλίου 2023, από Δ.Δ.Ε. Φλώρινας: <https://dide-new.flo.sch.gr/allagi-sti-seira-epilogis-ton-stelechon-ekpaidefsis/>
- Έργα και ... ημέρες του τοπικού συμβουλίου επιλογής Έβρου. Τελικός πίνακας υποψηφίων διευθυντών ΔΔΕ Έβρου. Παρατηρήσεις!* (2023, 11 Απριλίου 2023). Ανάκτηση 17 Απριλίου 2023 από https://agonsysp.blogspot.com/2023/04/blog-post_11.html
- Πώς θα συγκροτηθούν τα Τοπικά Συμβούλια Επιλογής των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων. Κατά την πρώτη εφαρμογή του Νόμου για την επιλογή στελεχών της Εκπαίδευσης και χωρίς τη συμμετοχή των Συμβούλων Εκπαίδευσης*. (30 Ιουλίου 2022). Ανάκτηση 12 Απριλίου 2023, από Δ.Δ.Ε. Φλώρινας: <https://dide-new.flo.sch.gr/pos-tha-syggkrotithoun-ta-topika-symvoulia-epilogis-ton-diefthynton-ton-scholikon-monadon/>

Νόμοι

- Νόμος 3848/2010, ΦΕΚ 71/τ.Α'/19-5-2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».
- Νόμος 4327/2015, ΦΕΚ 50/τ.Α'/14-5-2015, «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 4473/2017, ΦΕΚ 102/τ.Α'/30-5-2017, «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης».
- Νόμος 4547/2018, ΦΕΚ 78/τ.Α'/12-6-2018, «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 4823/2021, ΦΕΚ 136/τ.Α'/3-8-2021, «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 4964/2022, ΦΕΚ 150/τ.Α'/30-7-2022, «Διατάξεις για την απλοποίηση της περιβαλλοντικής αδειοδότησης, θέσπιση πλαισίου για την ανάπτυξη των Υπεράκτιων Αιολικών Πάρκων, την αντιμετώπιση της ενεργειακής κρίσης, την προστασία του περιβάλλοντος και λοιπές διατάξεις».

Δια βίου Μάθηση ή Εκπαίδευση Ενηλίκων: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, εμπόδια, στρατηγικές και θεωρίες μάθησης

Μαριγούλα Κοσμίδου
Υποψήφια διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
makosmidou@sch.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται βιβλιογραφικά μια αποσαφήνιση των όρων της δια βίου μάθησης, της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης των ενηλίκων καθώς επίσης των μορφών εκπαίδευσης ήτοι, της τυπικής, της περιοδικής και της άτυπης. Συνοπτικά παρατίθενται οι φορείς της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα καθώς και ο ορισμός αυτής από το ελληνικό και ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο. Η έννοια της ενηλικιότητας αναπτύσσεται ενώ οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι θεωρίες μάθησης διαχρονικά μέσα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτυπώνονται. Τα εμπόδια που εμφανίζονται στην εκπαίδευση των ενηλίκων εξ αιτίας της ενηλικιότητας καθώς και οι στρατηγικές που οι ενήλικες χρησιμοποιούν αναφέρονται στην προσπάθεια της ανάπτυξης των δια βίου μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Δια βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων, θεωρίες μάθησης ενηλίκων, εμπόδια μάθησης ενηλίκων, στρατηγικές μάθησης ενηλίκων.

Abstract

In this article, a bibliographic clarification of the terms of lifelong learning or lifelong education, continuing education and adult education is attempted, as well as the forms of education, i.e. formal, periodical and informal. Briefly listed are the organizations and educational institutions of lifelong learning and continuing education in Greece as well as its definition from the Greek and European institutional framework. The concept of adulthood is developed while the founders of adult education and learning theories across time through a literature review are captured. The barriers that appear in adult education due to adulthood as well as the strategies that adults use refer to the effort to develop lifelong learning

Key words: lifelong education, adult education, adult learning theories, learning strategies, lifelong learning barriers.

1. «Δια βίου μάθηση» ή «Εκπαίδευση Ενηλίκων»

1.1 Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις

Η εκπαίδευση ενηλίκων εμφανίστηκε στον δυτικό κόσμο αρχές του 20ου αιώνα αποσκοπώντας στη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου ευπαθών, και όχι μόνο, κοινωνικών ομάδων σύντομα δε αποτέλεσε όρο για κατηγορίες όπως επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση σχετικά με πολιτιστικά θέματα, εκπαίδευση σε κοινωνικά και πολιτικά θέματα με επέκταση σε όλες σχεδόν τις χώρες (Βεργίδης, 2001). Η σύγχρονη εκπαίδευση ενηλίκων άρει περιορισμούς παραδοσιακής εκπαίδευσης εστιάζοντας στα προσωπικά ενδιαφέροντα και δυνατότητες εκπαιδευόμενων, μέσα από καινούργιες μεθόδους εκπαίδευσης (Marples, 2003).

Αρκετοί όροι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την εκπαίδευση ενηλίκων αντιπροσωπεύοντας διαφορετικές θεωρίες και εκπαιδευτικές κουλτούρες.

«Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (Unesco, 1975).

«Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρό - γραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υπο - χρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό» (ΟΟΣΑ, 1977 στο Rogers, 1999, 55).

Οι παραπάνω ορισμοί αποδεικνύουν ύπαρξη σχεδιασμού υλοποίησης δια βίου μάθησης με ανθρωποκεντρική κατεύθυνση (Κόκκος 2005α).

Η «**Συνεχιζόμενη εκπαίδευση**» χρησιμοποιείται για «προγράμματα επιστημονικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου απευθυνόμενα σε ενήλικες που είναι ήδη μορφωμένοι.» (Rogers A., 1998) απασχολώντας επαγγελματικές συντεχνίες και επιστημονικούς συλλόγους.

Η «**Δια βίου εκπαίδευση**», «εκπαίδευση ως τμήμα διεργασίας της ζωής.» (Rogers A. 1998), αποτελεί εισαγόμενο όρο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001) διευρύνοντας τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων» (συνθήκης Λισσαβόνας). Περιλαμβάνει όλες τις μορφές μάθησης, τυπικές και άτυπες, παρούσες σε ένα λιγότερο δομημένο και οργανωμένο περιβάλλον (Κόκκος, 2005) αποδεχόμενη ότι «είναι κάθε μαθησιακή δραστηριότητα, η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής προοπτικής και /ή μιας προοπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση» (Γραφείο Προγραμματισμού, 2007, 2).

Η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης¹ όρισε «διά βίου μάθηση» *«όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη».*

Η «δια βίου μάθηση» χαρακτηρίζεται φιλοσοφική αντίληψη, εκπαιδευτική διαδικασία αποτελώντας πορεία από γεννήσεως και καθ' όλη διάρκεια ζωής του ανθρώπου (Μαυρογιώργος, 1999), απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, περιλαμβάνει τη γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων, αναπτυσσόμενη σε δομημένα και οργανωμένα από την πολιτεία μαθησιακά περιβάλλοντα και τη αποκτηθείσα γνώση από την καθημερινότητά, την εργασία, τα βιώματα και τις εμπειρίες (Αθανασίου κ.α. 2014), πεδίο ανάπτυξης προσόντων προκειμένου οι ενήλικες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εποχής (Κόκκος στο Rogers, 1999), ορισμό ομπρέλα, πλήρη εκπαιδευτική διαδικασία. Η μετατροπή από «δια βίου παιδεία» σε «δια βίου μάθηση» σηματοδοτεί αλλαγή περιεχομένου του όρου (Νικηταρά, 2011) «προσανατολίζεται περισσότερο στη βελτίωση και εξέλιξη των επαγγελματικών, μορφωτικών και εκπαιδευτικών επιπέδων του ανθρώπινου δυναμικού με την κατάλληλη εξειδίκευση και εκπαίδευση σε γνώσεις και δεξιότητες αλλά και στην ανανέωση και επικαιροποίηση των υπαρχουσών, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνικο-πολιτικής κατάστασης και να εξασφαλίσει τη μόνιμη απασχολησιμότητά του» Βογιατζή (2017).

Η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει **την τυπική εκπαίδευση**,- *«παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. εντάσσεται*

¹ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Ελλάδος (2013)

και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως,2010)-, τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση (Ahmed και Coombs, 1974).²

Μη τυπική εκπαίδευση είναι οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες υλοποιούμενες από φορείς εκτός επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, απευθυνόμενες σε ανήλικες και ενήλικες παρέχοντας επιλεγμένους τύπους μάθησης σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες, παρεχόμενη εκπαίδευση με δυνατότητα ο εκπαιδευόμενος να αποκτήσει αναγνωρισμένα πιστοποιητικά – πτυχία σε επίπεδο εθνικό³.

Άτυπη μάθηση αποτελούν όλες οι δραστηριότητες μάθησης εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ανθρώπου, κατά τον ελεύθερο χρόνο, την συζήτηση με συνεργάτες ή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, χωρίς ιδιαίτερο σχεδιασμό από κάποιον εμπλεκόμενο φορέα και χωρίς συνειδητή μάθηση από το άτομο, επειδή το άτομο «έτυχε» να εργάζεται σε κάποιο χώρο, κάποια συγκεκριμένη στιγμή (Olesen, 2006), «οι μαθησιακές δραστηριότητες ... εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων» (Γ.Γ.Δ.Β.Μ., 2013), «βιβλία, εφημερίδες και περιοδικά, ταινίες, ραδιοφωνικά και τηλεοπτικά προγράμματα και πάνω απ' όλα τη μάθηση που συμβαίνει καθημερινά σε κάθε σπίτι» (Κόκκος, 2005α), η εκπαιδευτική διαδικασία απόκτησης οποιασδήποτε επιστημονικής γνώσης αποσκοπώντας στην επιτυχή είσοδο στην αγορά εργασίας, στην κατάρτιση δια βίου αλλά και διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου ατόμου με προσωπικότητα (Καραλής, 2003).

1.1.1 Φορείς και Θεσμικό πλαίσιο : Ελληνικός φορέας:

Α) της δια βίου μάθησης είναι η **Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης ΕΕΚ ΓΓΔΒΜ** του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων⁴.

² Η «Περιοδική Εκπαίδευση» «περιλαμβάνει την σχολική εκπαίδευση και εκπαίδευση των ενηλίκων και υπογραμμίζει την ελεύθερη βούληση των ανθρώπων να εισέρχονται να εξέρχονται και να επανέρχονται στον κόσμο της εκπαίδευσης.» (Rogers A. 1998).

³ «Η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων.» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας,2010).

⁴ http://www.gsae.edu.gr/images/stories/Nomos_diaviou.pdf Όπως αναφέρεται στην σχετική ιστοσελίδα του ανωτέρω υπουργείου « Η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, είναι ο Επιτελικός Φορέας Δια Βίου Μάθησης στην χώρα. Σύμφωνα με το Ν. 3879/2010 η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. έχει ως αποστολή να σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της διά βίου μάθησης, να διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, να εκπονεί το αντίστοιχο εθνικό πρόγραμμα και να εποπτεύει την εφαρμογή του». Παράλληλα, η ΓΓΔΒΜ έχει την ευθύνη σχεδιασμού και λειτουργίας συγκεκριμένων δομών κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Ειδικότερα

Εποπτεύει και διαχειρίζεται τα συστήματα αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, Διαμορφώνει το εκπαιδευτικό πλαίσιο όλων των μονάδων της αρχικής και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και γενικότερα της μη τυπικής εκπαίδευσης, Συντονίζει, αξιολογεί και υποστηρίζει το Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης, Σχεδιάζει και διαχειρίζεται προγράμματα διά βίου μάθησης εθνικής σημασίας, που αφορούν τον πληθυσμό της χώρας και τον απόδημο ελληνισμό, Μελετά και αξιοποιεί βέλτιστες πρακτικές από το ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο και διαχειρίζεται ευρωπαϊκά και συγχρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση προγράμματα, Μεριμνά για τη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, Μεριμνά για τη συμμετοχή των μελών των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων

Β) *Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης* είναι τα δημόσια και ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης ΙΕΚ⁵.

Γ) *Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης*.⁶ τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης ΚΕΚ.

Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων : οι «*Σχολές Γονέων και τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*,⁷ και τα *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*».⁸.

1.2 Θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων

1.2.1 John Dewey⁹

Θεμελιωτής, πατέρας της δια βίου εκπαίδευσης και των «εναλλακτικών» ιδεών (Flude και Parrott 1979;21) πίστευε στην ατομική ανάπτυξη ως αποτέλεσμα εμπειριών, εκπαίδευσης και διεργασίας απόκτησης γνώσεων, ότι οι εμπειρίες θα καταστήσουν την δυναμική για αφομοίωση καινούριων εμπειριών που θα προστεθούν στις προηγούμενες. Αποτέλεσμα είναι η ες αεί διαμόρφωση νοητικού γνωσιακού μοντέλου που έχει συνθέσει κάποιος για τα πράγματα. Κάθε άτομο, θα αλλάξει και θα αναπτύξει απόψεις και δράση εξ αιτίας αυτής της διεργασίας. Χάρη στην δια βίου εργασία το ίδιο το άτομο θα είναι σε θέση αναβάθμισης σκέψης και δράσης, αναθεώρησης και επιθεώρησης νέων απόψεων και ιδεών υπό νέο πρίσμα. Η δια βίου γνώση είναι η μόνη δυνατή έξοδος προς ένα δυνατό μέλλον για κάθε άνθρωπο σε μια κοινωνία και σε μια εποχή που συνεχώς εξελίσσεται αφού «*η εκπαίδευση δεν πρέπει να σταματά όταν κανείς τελειώνει ή αφήνει το σχολείο. Η τάση να διδάσκεται κανείς από την ίδια τη ζωή και να διαμορφώνει έτσι τις συνθήκες της ζωής ώστε*

σε προγράμματα δια βίου μάθησης, Συνεργάζεται με διεθνείς ή ευρωπαϊκούς φορείς ή φορείς άλλων χωρών οι οποίοι έχουν ανάλογο σκοπό και εκπροσωπεί το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού σε όργανα διεθνών ή ευρωπαϊκών οργανισμών, Μεριμνά για την επιμόρφωση και τη συνεχή υποστήριξη των στελεχών των υπηρεσιακών μονάδων και των αρμόδιων φορέων παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης των Περιφερειών και των Δήμων Συγκροτεί και τηρεί Μητρώα Φορέων Δια Βίου Μάθησης και Προσόντων Πολιτών

⁵ Εδώ εντάσσονται δραστηριότητες που έχουν ως σκοπό την απόκτηση βασικών επαγγελματικών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

⁶ Σκοπός των δομών της συνεχιζόμενης κατάρτισης είναι η αναβάθμιση, η ανανέωση και ο εκσυγχρονισμός των επαγγελματικών γνώσεων που κατέχει ο εκπαιδευόμενος για την καλύτερη ένταξη ή επανένταξη αυτού στην αγορά εργασίας, την διασφάλιση εργασίας και την επαγγελματική και προσωπική του εξέλιξη. Φορέας υλοποίησης στην Ελλάδα είναι τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης ΚΕΚ.

⁷ Η δια βίου μάθηση στην Ελλάδα/ απολογισμός 2012

⁸ Σκοπός λειτουργίας τους είναι η παροχή στους ενήλικες της δυνατότητας ολοκλήρωσης της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης παρέχοντας απολυτήριο ισότιμο με το απολυτήριο του Γυμνασίου (Ν. 2525/97). Με διάρκεια φοίτησης δεκαοκτώ (18) μηνών, εβδομήντα (70) διδακτικές ώρες την εβδομάδα, πέντε (5) μέρες την εβδομάδα, από Δευτέρα έως Παρασκευή, κατά τις απογευματινές ώρες με τη φοίτηση να είναι δωρεάν. Το έργο των ΣΔΕ, υλοποιείται στο πλαίσιο του *Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης* και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους. Λειτουργούν πενήντα οκτώ (58) ΣΔΕ σε όλη την χώρα μαζί με τα παραρτήματα, οκτώ (8) από τα οποία είναι μέσα σε σωφρονιστικά ιδρύματα. Τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται είναι: Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Πληροφορική, Αγγλική Γλώσσα, Κοινωνική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Πολιτισμική – Αισθητική Αγωγή. Σκοπός της λειτουργίας των ΣΔΕ είναι :Η ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. , Η ένταξη των εκπαιδευομένων σε δομές κατάρτισης μετά την ολοκλήρωση της δομής. Η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων, Η αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης και ενίσχυση της προσωπικότητάς τους, Η βελτίωση της θέσης τους στην αγορά εργασίας.

⁹ Έζησε σε περίοδο όπου δεν είχε καλλιεργηθεί η εκπαίδευση ενηλίκων, ενστερνιζόμενος την πεποίθηση της «διαρκούς εκπαίδευσης» (Κόκκος, 2005).

όλοι να μαθαίνουν από τη ζωή είναι το ωραιότερο έργο του σχολείου» (Dewey J. 1964: 55)¹⁰. «Όσα περισσότερο μαθαίνει ένας οργανισμός, τόσα περισσότερα μένουν ακόμη να μάθει, ώστε να συνεχίσει. Διαφορετικά έρχεται ο θάνατος και η καταστροφή.» (Dewey J. 1971: 47)¹¹.

1.2.2 Eduard Lindeman¹². Στο βιβλίο *The Meaning of Adult Education* υποστηρίζει τέσσερις βασικές: 1) η εκπαίδευση αποτελεί δια βίου διεργασία, δεν πρέπει να θεωρείται προετοιμασία για ένα καλύτερο μέλλον γιατί αυτό θα αποτελούσε πνευματική στασιμότητα για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, 2) «η εκπαίδευση ενηλίκων, ορισμένη με μεγαλύτερη ακρίβεια, ξεκινά εκεί που σταματά η επαγγελματική εκπαίδευση» (Lindeman 1926α:5,) 3) έμφαση στο «πλάισιο» διδασκαλίας, στις «καταστάσεις» και όχι στα γνωστικά αντικείμενα 4) «μέγιστη επιδίωξη συντελεστών και σχεδιαστών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, θα πρέπει να είναι η ενοποίηση πράξης με σκέψη και η αξιοποίηση της εμπειρίας». (Brookfield S. 2005). Εισήγαγε τον όρο *Ανδραγωγική* στην αμερικανική βιβλιογραφία χωρίς διεξοδική διερεύνηση.

1.2.3 Ο Paulo Freire και η κοινωνική προσέγγιση

Ο Paulo Freire (1921, Recife, Βραζιλία) σπούδασε νομική και φιλοσοφία αλλά στράφηκε στην παιδαγωγική και κοινωνιολογία. Ως κοινωνικός λειτουργός το 1961 και διευθυντής της Υπηρεσίας Πολιτιστικής Επιμόρφωσης εφάρμοσε εκστρατεία αλφαριθμητισμού, γνωστή ως «Μέθοδος Paulo Freire».¹³ Το 1967 δημοσίευσε το πρώτο βιβλίο *Education: The Practice of Freedom* (*Εκπαίδευση: Η άσκηση της ελευθερίας*) ενώ γνωστότερο είναι το «the Pedagogy of Oppressed» (*Η αγωγή του καταπιεζόμενου*). Ενδιαφέρθηκε για τη χειραφέτηση των ανθρώπων και δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου. «Αυτή είναι η μεγάλη ανθρωπιστική και ιστορική αποστολή των καταπιεσμένων : Να απελευθερωθούν και να απελευθερώσουν τους καταπιεστές τους» (Freire 1972β:21). Η εκπαίδευση είναι μέσο δια του οποίου τα άτομα θα μπορέσουν «να αποκτήσουν κριτική συνειδητοποίηση της πραγματικότητας, να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και να ασκήσουν ρόλο στον

¹⁰ Η έννοια της ανάπτυξης σχετίζεται με την προδιάθεση του ατόμου για συνεχή απόκτηση νέων εκπαιδευτικών εμπειριών ώστε καθέννας να μαθαίνει από αυτές αλλά και από την ίδια τη ζωή. Έτσι αναφέρει: «Αυτό που έμαθε κάποιος ως γνώση ή δεξιότητα σε μια κατάσταση γίνεται ένα εργαλείο για την κατανόηση και την αποτελεσματική διαχείριση των καταστάσεων που ακολουθούν. Η διαδικασία αυτή είναι τόσο μακριά όσο και η ζωή.» (Dewey J.1971: 44) «Από μια άποψη κάθε εμπειρία θα μπορούσε να κάνει κάτι για να προετοιμάσει το άτομο για τις κατοπινές εμπειρίες, βαθύτερες και αναλυτικότερες ποιότητες. Αυτό είναι το πραγματικό νόημα της ανάπτυξης η συνέχεια και η αναδόμηση της εμπειρίας.» (Dewey J.1971: 47)

¹¹ <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/basilou.htm> Η Εκπαίδευση Ενηλίκων υπό το πρίσμα δύο στοχαστών του 20ού αιώνα: J. Dewey και P. Freire Από την επιστημονική θεωρία στο κοινωνικό κίνημα και στους θεσμούς Βασιλική ΒΑΣΙΛΟΥ –ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ PhD Επιστημών της Αγωγής ΣΕΠ ΕΑΠ

¹² παιδί Δανών μεταναστών, γεννήθηκε στο Michigan των ΗΠΑ το 1885. Αναγκάστηκε από μικρή ηλικία να εργαστεί ενώ παράλληλα ολοκλήρωσε την τυπική εκπαίδευση Στην ηλικία των 22 ετών γίνεται δεκτός και φοιτά στο Αγροτικό Κολέγιο του Michigan. Αρχισυντάκτης του *The Cleaner*, έκδοσης του Michigan για την γεωργία, καθηγητής στο Κολέγιο George Williams της YMCA, Το 1924 έγινε καθηγητής κοινωνικής φιλοσοφίας, Σχολή Κοινωνικών Λειτουργιών της Νέας Υόρκης.

¹³ Το έργο διακόπτεται από το πραξικόπημα του 1964, συλλαμβάνεται, φυλακίζεται και εξορίζεται από το καθεστώς.

μελλοντικό μετασχηματισμό του κόσμου» (P.Jarvis 2005). Οι άνθρωποι είναι γνωστικό υποκείμενο και η εκπαίδευση μια διεργασία που αποσκοπεί στην κατανόηση των δομών της κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής.

1.2.4 Ο κύκλος μάθησης του Kolb

Ο Kolb ανέπτυξε την θεωρία του κύκλου μάθησης προσεγγίζοντας την εκπαίδευση ενηλίκων, τονίζοντας την αξία του βιώματος στην εκπαίδευση ενηλίκων και της ενσωμάτωσης προσωπικών εμπειριών των εκπαιδευομένων σε όλη την μαθησιακή διαδικασία και της ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων. Σύμφωνα με αυτόν η εκπαίδευση εμπεριέχει θεωρητική κατάρτιση και εμπειρίες που «κουβαλά» ο εκπαιδευόμενος. Κατέληξε στον κύκλο της ζωής σχετιζόμενο με τέσσερα στάδια της εκπαίδευσης ενηλίκων ως εξής:

1^ο στάδιο: προετοιμασία εκπαιδευόμενου για ανάληψη εκπαιδευτικής δράσης, 2^ο: ενεργός συμμετοχή στην μάθηση, 3^ο: επεξεργασία εμπειρίας, 4^ο: γενική θεωρητική προσέγγιση εκπαιδευτικής διεργασίας. (Κόκκος, 2005).

Ο Jarvis (2004) επισημαίνει ότι το μοντέλο αυτό δεν περιλαμβάνει κοινωνικοπολιτισμική διάσταση και επίδραση αυτής στην διαδικασία της μάθησης.

1.2.5 Η προσωποκεντρική θεωρία του Rogers

Ο Rogers επικεντρώθηκε στην ανθρώπινη ύπαρξη ως παραγωγική οντότητα. Ο ενήλικας διαθέτει βιώματα και ωριμότητα ώστε να εξελιχθεί βασισμένος στις προσωπικές του εμπειρίες και επιλογές χωρίς να χρειάζεται συνακόλουθη εξάρτηση από τον εκπαιδευτή του (Jarvis, 2003).

Η μαθησιακή διεργασία δεν δύναται να στηρίζεται στην μονοπρόσωπη συζήτηση του διδάσκοντα- εκπαιδευτή αλλά ο κύριος ρόλος μεταφέρεται στον ενήλικα εκπαιδευόμενο αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στην εκπαίδευσή του δυνάμενος να λαμβάνει αποφάσεις στο πλαίσιο αυτής. Σκοπός του εκπαιδευτή είναι η μεγιστοποίηση της ικανότητας αυτοκαθορισμού των εκπαιδευομένων και η διαμόρφωση ενεργών πολιτών (Κόκκος, 2005)

1.2.6 Η ανδραγωγική θεωρία του Knowles, (τέλη δεκαετίας του 1960 έως αρχές δεκαετίας 1990)

με τον E. Lindeman θεμελιωτή, όμως ο M. Knowles την επεξεργάστηκε και την ανέπτυξε περισσότερο, υποδηλώνοντας διαφοροποίηση εκπαίδευσης ενηλίκων από αυτήν των ανηλίκων (Κόκκος, 2005) αφού οι ενήλικες διαφέρουν από τους ανήλικους¹⁴. Η μάθηση αποτελεί διαδραστική

¹⁴ Έχουν την ανάγκη α) να γνωρίζουν για ποιο λόγο χρειάζεται να μάθουν κάτι, πριν εμπλακούν στη διεργασία εκμάθησής του β) και την ικανότητα να αυτοκαθορίζονται. • Εισέρχονται στην εκπαιδευτική διεργασία, φέρνοντας μαζί τους ένα απόθεμα εμπειριών πολύ μεγαλύτερο από εκείνο των παιδιών. • Θέλουν να αποκτούν γνώσεις σχετικές με τις συνθήκες τις οποίες αντιμετωπίζουν, ώστε να μπορούν να δρουν αποτελεσματικά. • Οι μαθησιακοί τους προσανατολισμοί έχουν ως επίκεντρο το πρόβλημα και όχι την απόκτηση αφηρημένων, ακαδημαϊκών γνώσεων. Τα πιο σημαντικά κίνητρα μάθησης είναι τα εσωτερικά (ανάγκη για ικανοποίηση από την εργασία, αυτοεκτίμηση κ.λπ.).

διεργασία ερμηνείας που οδηγεί στον συνεχή μετασχηματισμό βιωμάτων ενηλίκων εκπαιδευομένων και αναφέρεται στην ανάγκη τους για αυτοπραγμάτωση, αναγνώριση και ανάπτυξη όλου του δυναμικού τους, δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτές μπορούν να διευκολύνουν εκπαιδευόμενους ώστε να επιτύχουν τον στόχο (Kolb, 1984). Το άτομο στην πορεία προς την ωρίμανσή του, συσσωρεύει σημαντικό αριθμό εμπειριών που αποκτούν νόημα μέσα από την διεργασία μάθησης.

1.3 Ορισμός του ενήλικα

Κάποιες θεωρίες υποστηρίζουν ότι άτομο ηλικίας 25 ετών βρίσκεται στην ενηλικιότητα, ενώ άλλες αποφεύγουν να τοποθετούν χρονικούς περιορισμούς. Ένα άτομο θεωρείται ενήλικο όταν έχει αποκτήσει ορισμένο επίπεδο ωριμότητας, ώστε να μπορεί να είναι υπεύθυνο για τον εαυτό του συμπεριλαμβανομένης και της «οικονομικής» ευθύνης για τον ίδιο αλλά και για άλλα τρίτα άτομα. Σχεδόν όλες οι θεωρίες για τον ορισμό της λέξης «ενήλικος» ταυτίζονται ως προς το γεγονός ότι η ηλικία δεν προσδιορίζει την ενηλικιότητα. Το άτομο αποκτά την ενηλικιότητα όταν οι άλλοι το αντιμετωπίζουν σαν κοινωνικά ώριμο όν και όταν το ίδιο πιστεύει ότι την έχει κατακτήσει (Κόκκος, 2005).¹⁵

Αναγνωρίζοντας ασάφεια στον προσδιορισμό του όρου, η UNESCO (1997) υιοθέτησε τη φράση «**νέος και Εκπαίδευση Ενηλίκων**», αναφερόμενη στη μάθηση και κατάρτιση ατόμων μετασχολικής ηλικίας συγκαταλεγόμενα στην ηλικιακή ομάδα των 15+. Πέραν της ηλικίας και νομικού ορίου ενηλικίωσης, ο ενήλικας μπορεί να προσδιοριστεί με βάση κοινωνικές και ψυχολογικές παραμέτρους.¹⁶ Διαπιστώνεται ότι οποιαδήποτε προσπάθεια ταξινόμησης της έννοιας «ενήλικας» δεν μπορεί από μόνη της να θεωρείται ολοκληρωμένη.

¹⁵ Ενήλικοι «είναι εκείνοι που θεωρούνται ενήλικοι από την κοινωνία στην οποία ζουν. Ο ενήλικας αναγνωρίζει τον εαυτό του και αναγνωρίζεται από τους άλλους ως τέτοιος» (UNESCO). «Γινόμαστε ενήλικες από κοινωνική άποψη, όταν αρχίζουμε να αναλαμβάνουμε ρόλους ενηλίκων, όπως τους ρόλους του πλήρως απασχολημένου, του συζύγου, γονέα, πολίτη που ψηφίζει κ.λπ. [...] Γινόμαστε ενήλικοι από ψυχολογική άποψη, όταν φτάνουμε στην αυτοαντίληψη ότι εμείς είμαστε οι υπεύθυνοι για τη ζωή μας, ότι είμαστε αυτοπροσδιοριζόμενοι.» (Knowles, 1998, 64). «Ενήλικας είναι κάθε άτομο ηλικίας 16 ετών και άνω που έχει ολοκληρώσει το αρχικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008, Ιωάννου, 2014). Η έννοια τείνει να συνδέεται με την ηλικία του ατόμου διαφοροποιούμενη από κοινωνία σε κοινωνία και αναλόγως της χρονικής περιόδου που αυτό χρησιμοποιείται (Rogers 1999). Χαρακτηριστικά ενηλικιότητας είναι η: α) «αίδη της πλήρους ανάπτυξης», β) «αίσθηση προοπτικής», γ) «αυτονομία» (Rogers A. 1998) γινόμενα κατανοητότερα αντιπαρτιθέμενα με τον προσδιορισμό της παιδικότητας .

¹⁶ Από την κοινωνική οπτική, η έννοια της ενηλικίωσης μπορεί να συνδέεται με τους κοινωνικούς ρόλους του εργαζομένου, του συζύγου, του γονέα, που μπορεί να υιοθετήσει τη δεδομένη στιγμή το άτομο. Τι γίνεται, όμως, όταν ένα κορίτσι 13 ετών αποκτήσει παιδί; Θεωρείται ενήλικας; Από ψυχολογικής πλευράς τα τελευταία τρία ψυχοκοινωνικά στάδια του Erickson αναφέρονται στην ενηλικίωση, ξεκινώντας από την ηλικία των 20 ετών μέχρι και τον θάνατο, όπου ο ενήλικας πλέον έχει να διαχειριστεί τις αναπτυξιακές συγκρούσεις της οικειότητας έναντι της απομόνωσης, της παραγωγικότητας έναντι της στασιμότητας και, τέλος, της καταξίωσης έναντι της απόγνωσης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1998).

1.4 Θεωρίες μάθησης των ενηλίκων

Μάθηση θεωρείται η μόνιμη και σταθερή αλλαγή στη συμπεριφορά ατόμου σε γνωσιολογικό, συναισθηματικό και κινητικό τομέα. Η μαθησιακή διαδικασία περιλαμβάνει γνωστική αλλαγή σε γνώσεις, ικανότητες, στάσεις και δεξιότητες. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων διαφοροποιείται εξαιτίας των διαφορετικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευομένου και του γεγονότος ότι ο ρυθμός μάθησης δεν συνάδει με τα επίπεδα ηλικιακής ανάπτυξης του ατόμου.

1.4.1 Η θεωρία της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή¹⁷ : Η μέθοδος εντοπίζει τρία κύρια στάδια, το: α) διερευνητικό β) θεματικό γ) του προβληματισμού, που μέσα από την ολοκλήρωση τους, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να κατανοήσουν την άποψή τους για τον κόσμο και τη θέση τους σ' αυτόν (Τσιμπουκλή – Φίλιπς, 2008).¹⁸

1.4.2 Η θεωρία της Μετασχηματιστικής μάθησης¹⁹, πιο σύγχρονη και επικρατέστερη, παρουσιάστηκε το 1977 από τον J. Mezirow θέτοντας βασική παράμετρο τις διαφορετικές διαστάσεις της πραγματικότητας εξαρτώμενες και ενισχυόμενες από το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον.

1.5 Εμπόδια στη μάθηση των ενήλικων εκπαιδευομένων

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν αρκετά εμπόδια στη μάθηση εξωτερικά ή εσωτερικά, αλλά είναι τα εσωτερικά, που κατέχουν σημαντική θέση στην διαδικασία απόφασης του εκπαιδευομένου παραμονής ή όχι στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και επένδυσης ή όχι στη μάθηση. Ο Rogers (1999) υποστηρίζει ότι καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης των ενηλίκων διαδραματίζουν οι εσωτερικοί φραγμοί που προέρχονται από προϋπάρχουσες γνώσεις ή από συναισθηματικούς παράγοντες

Προ-υπάρχουσες γνώσεις: Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος επενδύοντας συναισθηματικά σε προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες «δαπανά ακόμη περισσότερο, για να υπερασπιστεί την ακεραιότητα αυτής της γνώσης, συνεπώς οι καινούριες μαθησιακές αλλαγές μπορεί, μερικές φορές, να βρουν σθεναρή αντίδραση» (Rogers, 1999, 277).

¹⁷ Ο Freire πιστεύει ότι κοινωνικά αποκλεισμένοι και καταπιεσμένοι διαμορφώνουν αλλοτριωμένες συνειδήσεις, υιοθετούν αξίες και πρότυπα μη ανήκοντα στην πραγματικότητα που οι ίδιοι βιώνουν, γ' αυτό και ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι η απελευθέρωση εκπαιδευομένων ώστε καταφέρνουν να αμφισβητήσουν τις παραδοχές τους μέσω του κριτικού στοχασμού (Κόκκος, 2005).

¹⁸ <https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/05/ekpaideysi-ekpaideytw-n-en%CE%B9likwn-2008.pdf>

¹⁹ Σκοπός της είναι η καλλιέργεια αυτόνομης σκέψης ενηλίκων που προϋποθέτει αλληλεπίδραση προσωπικών και κοινωνικών δεδομένων και έχει αποτέλεσμα την απόκτηση ικανοτήτων ερμηνείας και εμπειριών. Ο Mezirow (1991) πρότεινε δεκαπέντε τρόπους για ενεργοποίηση της μετασχηματίζουσας μάθησης (ιστορίες ζωής, ανάλυση κρίσιμων συμβάντων, τήρηση ημερολογίου κλπ)

Ο Rogers (1999) χαρακτηριστικά αναφέρει:

«...μέσα στα πλαίσια κάθε ομάδας ενηλίκων εκπαιδευόμενων θα υπάρχει μεγάλο φάσμα αναγκών, και μέσα σε κάθε συμμετέχοντα θα υπάρχει ένα διαφορετικό μίγμα αναγκών. Αυτό το μίγμα θα μεταβάλλεται διαρκώς, καθώς η μάθηση προχωρεί και η κατάσταση ζωής του ατόμου αλλάζει. Αυτός είναι ο λόγος που προκαθορισμένα και ομοιόμορφα μαθησιακά αποτελέσματα δεν μπορούν ποτέ να επιτευχθούν στα προγράμματα ενηλίκων, και είναι, επίσης, ο λόγος που κάθε ενήλικας εκπαιδευόμενος θα λάβει από οποιανδήποτε μαθησιακή κατάσταση ό,τι εκείνος απαιτήσει, καθώς και ο λόγος που η μάθηση ενηλίκων είναι μοναδική για κάθε εκπαιδευόμενο και ιαπρόβλεπτη» (128)

Ο εισερχόμενος σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενήλικας εκπαιδευόμενος, ενδεχομένως να ανήκει σε μία ευάλωτη ομάδα, και μπορεί να παρουσιάζει τις ακόλουθες αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις: α) Φόβο για κριτική στάση από τα μέλη της ομάδας β) Άγχος και κατάθλιψη γ) Αποξένωση και περιθωριοποίηση δ) Αρνητική αυτοεικόνα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθήματα απαξίωσης ε) Παθητική ή επιθετική στάση που προκύπτει από τις προηγούμενες εμπειρίες στο σύστημα εκπαίδευσης, αλλά και από εμπειρίες που έχει με άλλους επίσημους οργανισμούς (π.χ. υπηρεσίες πρόνοιας) στ) Απογοήτευση

Επιπρόσθετα, ενδέχεται ο εκπαιδευόμενος να παρουσιάζει θετικά συναισθήματα, όπως α) ελπίδα για τις δυνατές προοπτικές που του προσφέρει η εκπαίδευση, καθώς και β) αισιοδοξία και γ) αυτοεκτίμηση, στην περίπτωση που συναντήσει έναν υποστηρικτικό εκπαιδευτή με σεβασμό στην ιδιαιτερότητά του και πίστη στις δυνατότητές του. Ως εκ τούτου ο εκπαιδευτικός καλείται να υιοθετήσει επιπρόσθετους ρόλους, όπως τον ρόλο του συμβούλου και αυτού του εμπυχωτή, ενώ ο ίδιος καλείται να εξετάσει τις προσδοκίες (αυτοεκπληρούμενη προφητεία) και τις προσωπικές του στάσεις απέναντι σε άτομα συγκεκριμένων ευάλωτων ομάδων.

Τέλος, η Cross (1981) παραθέτει μια ταξινόμηση των εμποδίων στη μάθηση των ενηλίκων, που περιλαμβάνει τις ακόλουθες τρεις κατηγορίες:

A) Εμπόδια που προέρχονται και αποδίδονται στις καταστάσεις ζωής (situational) ενήλικα εκπαιδευόμενου (όπως φροντίδα παιδιών, ανεπαρκές εισόδημα κ.ά.).

B) Εμπόδια συνδεδεμένα με την εκπαιδευτική διαδικασία/εμπειρία (institutional), όπως κακή οργάνωση εκπαιδευτικού προγράμματος, εγκαταστάσεις, ώρες λειτουργίας κ.ο.κ.

Γ) Εμπόδια προδιάθεσης (dispositional barriers) συνδεδεμένα με προηγούμενες εμπειρίες (ιδιαίτερα εκπαιδευτικές) των εκπαιδευομένων αλλά και στάσεις, αντιλήψεις, προκαταλήψεις (στο Abdullah et al, 2008, 70; National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, 2005; Καραλής, 2013)

1.6. Στρατηγικές μάθησης

Μερικές φορές η μάθηση είναι μία απλή παθητική διαδικασία. Με άλλα λόγια, συμβαίνει απλά και μόνο γιατί κάποιος υπόκειται σε αυτήν την κατάσταση. Παρ' όλα αυτά, πιο συχνά προϋποθέτει από την πλευρά του μαθητή να ενεργήσει σωματικά, νοητικά ή σωματικά και νοητικά ταυτόχρονα. Έτσι, δύναται κανείς να αποκτήσει όχι μόνο δεξιότητες και γνώσεις, αλλά αξίες για τη ζωή, ικανότητες προσαρμογής σε συμπεριφορές και συναισθηματικές αντιδράσεις.

Εν ολίγοις, είναι μία μακροπρόθεσμη αλλαγή στις νοητικές αναπαραστάσεις ή τους συνειρμούς που οφείλεται στην εμπειρία. Μακροπρόθεσμη, διότι δεν είναι απλώς μία μεταβατική αξιοποίηση της πληροφορίας, αλλά ούτε είναι και απαραίτητο να διαρκεί εις αεί. Η βάση της μάθησης εδράζεται στον εγκέφαλο. Αυτή, λοιπόν, η αλλαγή που επιφέρει η μάθηση οφείλεται στην εμπειρία μέσω της σωματικής ωρίμανσης, της νοητικής ωρίμανσης και γενικότερα όλων των μεταβατικών σταδίων της ζωής με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο κάθε άνθρωπος. Προκειμένου, όμως, αυτή η μακροπρόθεσμη διαδικασία να αποτελέσει παντοτινό έρεισμα, κάποιες στρατηγικές μάθησης θα πρέπει να αξιοποιηθούν, προκειμένου να λειτουργήσουν ως μία δικλείδα ασφαλείας για τη γενίκευση της παρεχόμενης γνώσης.

Οι στρατηγικές μάθησης αποτελούν μία συγκεκριμένη ακολουθία πράξεων στις οποίες υπόκειται ο εκάστοτε μαθητής, προκειμένου να καταστεί η μαθησιακή διαδικασία πιο εύκολη, γρήγορη, ευχάριστη και αποτελεσματική, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να προσαρμοστεί και σε άλλες καταστάσεις (Oxford, 1990). Υπάρχουν κυρίως δύο είδη στρατηγικών που ακολουθούνται για την επίτευξη της μαθησιακής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, λόγος γίνεται για τις άμεσες στρατηγικές και τις έμμεσες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι μνημονικές, οι γνωστικές, οι αναπλήρωσης και στη δεύτερη οι μεταγνωστικές, οι συναισθηματικές και οι κοινωνικές.

Αναλυτικότερα, στις μνημονικές εντάσσεται η δημιουργία συνδέσμων, όπως η ικανότητα της ομαδοποίησης και της συσχέτισης, η χρήση εικόνων και ήχων προκειμένου να υπάρχει οπτικοακουστικό ερέθισμα, η ομαδική επανάληψη ή και προσαρμοσμένη ατομικά. Στις γνωστικές κατατάσσονται η τυπική εξάσκηση, η ικανότητα του να αποτελεί κανείς τον πομπό μηνυμάτων για να αναπαράγει περιεχόμενο και φυσικά ο διαχωρισμός θεμελιωδών και δευτερευόντων σημείων. Όσο αφορά στην αναπλήρωση, θα μπορούσε να λεχθεί ότι γίνεται λόγος για τη χρήση ενδείξεων και την αποφυγή των περιορισμών μέσω διαφόρων προσαρμογών. Από την άλλη, στις έμμεσες στρατηγικές

εκμάθησης και πιο συγκεκριμένα στις μεταγνωστικές γίνεται επικέντρωση μάθησης μέσω της συσχέτισης νέο υλικού με υλικό το οποίο έχει γίνει ήδη γνωστό. Επίσης, η οργάνωση, ο σχεδιασμός της μάθησης και η αξιολόγηση μέσω της αυτοαξιολόγησης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία. Ένα πολύ σημαντικό τμήμα των έμμεσων στρατηγικών είναι οι συναισθηματικές στρατηγικές στις οποίες εντάσσονται η διαχείριση του προκληθέντος άγχους, αλλά και η ενθάρρυνση του εκάστοτε μαθητή μέσω αναπαραγωγής θετικών σκέψεων, περισυλλογής ή ακόμη και χιούμορ. Τέλος, οι κοινωνικές στρατηγικές είναι αυτές που συνδέουν τον μαθητή όχι μόνο με την ίδια τη διαδικασία, αλλά και με τους συμμαθητές του, εφόσον γίνεται επεξεργασία της παρεχόμενης γνώσης ομαδικά. Σε αυτό το σημείο εντάσσονται οι ερωτήσεις που μπορεί να θέσει ο μαθητής σε περίπτωση που υπάρχει κάτι δυσνόητο ή για να επιβεβαιώσει το περιεχόμενο και η συνεργασία με προχωρημένους μαθητές ή και μη, κάτι που οδηγεί στην επεξεργασία της γνώσης και στη συναισθηματική κατανόηση το μαθητή ως ον.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α. & Παναούρα, Ρ. (2014). Εγχειρίδιο προς Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Λευκωσία: Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick.
- Αθανασίου, Λ. (2007). Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Βεργίδης, Δ. (2001). «Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική». Στο: Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (επιμ.), Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική (Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος), σσ.127-144. Αθήνα: Ατραπός
- Βογιατζή, Α «Η δια βίου μάθηση ως παράγοντας ευημερίας των ενήλικων εκπαιδευομένων» Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος, 2017
- Δημητρόπουλος Ε., (2000). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός τόμος Α Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ιωάννου, Ν. (2014). Χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευομένου και εμπόδια στη μάθηση. Δραστηριότητα Ομαδικής Μάθησης. «Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε εύαλωτες ομάδες πληθυσμού». Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΑΕΘΕΕ) 2012-2014, http://www.moec.gov.cy/aethee/omadiki_mathisi/fev_2014/1_ananeomeno_evropaiko_thematologio_nikoletta_ioannou.p ανακτήθηκε στις 25/20/2020
- Καραλής, Θ. (2013). Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση. ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

- Κόκκος, Α. (2005α). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο. 113.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). «Μια απάντηση στον αποκλεισμό: Η δια βίου εκπαίδευση». Στο: Γ. Τσιάκαλος – Ε. Σπανού (επιμ.), *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός* (σσ.259-267). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικηταρά, Χρ.(2001). «Δια βίου παιδεία», διασαφήνιση και ορισμοί. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 5, σσ. 71-79.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Cross-Durant, A. (2001) J. Dewey and Lifelong Education, in: Jarvis P. (ed.), *Twentieth century thinkers in adult and continuing education* (Kogan Page, UK)
- Dewey J., (1971), *Experience and Education* (Collier-Macmillan, London)
- Dewey, J. (1964) *Democracy and Education* (Macmillan, London)
- Flude, I.R. Parrot A., (1979), *Education and the Challenge of change* (OUP, Milton Keynes, London)
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm Jarvis P. (2000). *Globalisation, the Learning Society and Comparative Education*. *Comparative Education*, Vol. 36(3), pp.343-355.
- Jarvis, P. (2001). *Learning in Later Life*. London: Kogan Page. Jarvis P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη* (μτφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis P. (2006). *Beyond the Learning Society: Globalisation and the Moral Imperative for Reflective Social Change*. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 25(3), pp. 201-211.
- Jarvis, P. (επιμ.) (2007). *Οι θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (μτφρ.: Α. Θεοδωρακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο. Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning*.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The Adult Learner*. Woburn: Butterworth – Heinemann.
- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (p. 55–80). Davies-Black Publishing.
- Marples, R. (επιμ.) (2003). *Οι Σκοποί της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Olesen H.S. (2006). *Δια Βίου Μάθηση – Μια πρόκληση για την Έρευνα στην ΕΕ* (Γραπτή συνέντευξη από τον Henning Salling Olesen). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 8,σελ.13.

- Oxford R., 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Newborn House/Harder & Row, New York.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ.: Μ. Παπαδοπούλου-Μ. Τόμπρου), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002). *Ενήλικοι Εκπαιδευόμενοι: Χαρακτηριστικά, Ανάγκες, Τρόποι Μάθησης*. Στο: Κόκκος, Α. (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, σ. 84-114. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Savickas, M. L. (2005). *The Theory and Practice of Career Construction*. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (p. 42–70). John Wiley & Sons Inc.
- Super, D. E. (1963). *Self-Concepts in Vocational Development*. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, & J. P. Jordaan (Eds.). *Career development: Self-concept theory* (pp. 17–32). New York: College Entrance Examination Board.
- UNESCO. (1997). *What is Adult Education?*, http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/press/position_paper_adult_education_en.pdf • UNESCO. (2009). *Global report on adult learning and education*. UNESCO Institute of Lifelong Learning, ανακτήθηκε στις 29/02/2022
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf>. ανακτήθηκε στις 209/02/20202
- http://www.acc.teithe.gr/el/news/Announcements/docs/3o%20Newsletter_OMPRESLA.pdf, ανακτήθηκε στις 28/02/2020
- <https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/05/ekpaideysi-ekpaideytw-n-en%CE%B9likwn-2008.pdf> ανακτήθηκε στις 27/02/2020
- https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Volume08_Issue3_Malikiosi-Loizou.pdf, ανακτήθηκε στις 27/20/2020
- <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3858/1151.pdf> ανακτήθηκε στις 14/02/2020