



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ».**

του

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΣΠΑΛΙΩΡΑ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
(με ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία)

Ιούνιος 2021

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2021

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ».**

του

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΣΠΑΛΙΩΡΑ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής: Σπυρίδων Μακρής, Αναπληρωτής Καθηγητής

Μέλη: Μαρία Πλατσίδου, Καθηγήτρια

Αθανάσιος Στογιαννίδης, Επίκουρος Καθηγητής

Ιούνιος 2021

Η διπλωματική εργασία μου αφιερώνεται στους γονείς μου Χρήστο και Βασιλική για την υπομονή, την αγάπη και τη συμπαράσταση που έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησής της.

Πρόλογος

Η παρούσα Διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης» και με κατεύθυνση την «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Η εργασία πραγματοποιήθηκε υπό την επίβλεψη του κ. Σπυρίδωνα Μακρή, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, τον οποίο και ευχαριστώ για την πολύτιμη καθοδήγησή του.

Αφορμή για την εκπόνηση της Διπλωματικής εργασίας στάθηκε η επαγγελματική μου ιδιότητα ως θεολόγου εκπαιδευτικού για 21 χρόνια αλλά και ως Διευθνή στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο για περισσότερα από 10 χρόνια. Γι' αυτό θεώρησα ενδιαφέρον να ερευνήσω πιθανές εφαρμογές στη σύγχρονη σχολική διαδικασία, που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε ένα πεδίο εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσα από μια διεπιστημονική προσέγγιση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της χριστιανικής παιδαγωγικής θα ανοίξουν τα επιστημονικά πεδία προκειμένου να δει η μία από την άλλη πιθανές βελτιώσεις.

Το διοικητικό έργο σε μια σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται από τον μεγάλο αριθμό, την έκταση και την ποικιλία των καθηκόντων που έχει ο εκπαιδευτικός που το ασκεί. Τα κυριότερα σημεία του διοικητικού έργου περιλαμβάνουν την οργάνωση, τη λειτουργία και διοίκηση του σχολείου, την οργάνωση και φύλαξη του αρχείου, την τήρηση των κανονισμών και την εφαρμογή της πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας. Εκτός των προαναφερθέντων καθηκόντων, στην άμεση ευθύνη του ανήκουν και τα διδακτικά του καθήκοντα, η εφαρμογή και η βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, η παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών αλλά και η καθοδήγηση και η ευημερία τους, καθώς επίσης η καθοδήγηση, η ανάπτυξη και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Μέσα από την παρούσα μελέτη επιδιώκεται να διερευνηθεί η επίδραση της χριστιανικής παιδαγωγικής, έτσι όπως εμπεριέχεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και συγκεκριμένα στο Μάθημα των Θρησκευτικών, στη σχολική διαδικασία και στον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η εκπαιδευτική ηγεσία.

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κο Σπυρίδωνα Μακρή, για την πολύτιμη βοήθεια, τις συμβουλές και την ενθάρρυνση που μου πρόσφερε, για τη διεκπεραίωση της διπλωματικής μου εργασίας. Θερμές είναι οι ευχαριστίες μου, επίσης, και προς τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, την κα Μαρία Πλατσίδου, Καθηγήτρια και τον κο Αθανάσιο Στογιαννίδη, Επίκουρο Καθηγητή, γιατί με τις δικές τους συμβουλές και οδηγίες βελτίωσα ακόμη περισσότερο το τελικό αποτέλεσμα της εργασίας μου. Επιπλέον, ευχαριστώ την γραμματέα του Π.Μ.Σ. κα Αναστασία Γουλάρα, όπως και το προσωπικό της βιβλιοθήκης του ΠΑΜΑΚ, για κάθε διευκόλυνση που μου παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Τέλος, ευχαριστώ τις αδερφές μου Αφροδίτη και Μαρία Σπαλιώρα, καθώς και κάθε άλλο πρόσωπο, για την πολύτιμη βοήθεια και συμπαράσταση που μου πρόσφεραν.

«Εκπαιδευτική ηγεσία και χριστιανική παιδαγωγική. Η εφαρμογή τους στη σχολική διαδικασία και τα προγράμματα σπουδών»

Περίληψη

Ο ηγετικός ρόλος του εκπαιδευτικού είτε ως διευθυντής είτε ως δάσκαλος στην τάξη είναι ιδιαίτερα σημαντικός στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός-ηγέτης στη σχέση που οικοδομεί τόσο με τους εκπαιδευτικούς-συναδέλφους του όσο και με τους μαθητές του, αποβλέπει στην αποτελεσματικότητα της αποστολής του σχολείου. Αφετηρία της έρευνάς μας ήταν ο τρόπος εφαρμογής στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα προγράμματα σπουδών της εκπαιδευτικής ηγεσίας με τη χριστιανική παιδαγωγική. Στο ερευνητικό μέρος αξιοποιήθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα για την ανεύρεση αναφορών στην ηγεσία, σε ομόριζά της και σε συγγενείς, με αυτή, έννοιες, καθώς και σε πρόσωπα με ηγετικό χαρακτήρα ή σε αποτελέσματα που απορρέουν από την δράση ή την παρουσία ηγετικών μορφών, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τους Φακέλους του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Με τον τρόπο αυτόν, επιτεύχθηκε η ανάδειξη αξονικών εννοιών για ζητήματα ηγεσίας στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών και η αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που εκπέμπουν, για να γίνει κατανοητό και να προωθηθούν αξίες και στάσεις που αφορούν στον ρόλο του ηγέτη-εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις Κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, χριστιανική παιδαγωγική, προγράμματα σπουδών, χαρισματική-μετασχηματιστική ηγεσία, ηγεσία υπηρεσίας.

"Educational leadership and Christian pedagogy. Their application in the school process and curricula "

Abstract

The leading role of the teacher either as a principal or as a teacher in the classroom is particularly important in the whole educational process. The teacher-leader in the relationship he builds with both his teacher-colleagues and his students, aims at the effectiveness of the school mission. The starting point of our research was the way of application in the educational process and the study programs of the educational leadership with the Christian pedagogy. In the research part, two research questions were used to find references to leadership, its affiliation and related concepts, as well as to people with a leadership character or to results resulting from the action or presence of leaders, in the Curricula and the Course Files of the Religious in the Junior High school and High school. In this way, the emergence of axial concepts for leadership issues in the context of the Religious lesson and the decoding of the messages they emit was achieved, in order to understand and promote values and attitudes regarding the role of the leader-teacher in the school environment.

Keywords: educational leadership, Christian pedagogy, curricula, charismatic-transformational leadership, service leadership.

Πίνακας Περιεχομένων

Πρόλογος	v
Περίληψη.....	vii
Abstract	viii
Εισαγωγή.....	1
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	9
1. Σχολική πραγματικότητα και παιδαγωγική αναγκαιότητα.....	9
1.1 Η παραγωγική λειτουργία του σχολείου	9
1.2 Η βοηθητική λειτουργία του σχολείου	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	21
2. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη σχολική διαδικασία.....	21
2.1 Η εργαλειοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.....	21
2.2 Η επίδραση της Παγκοσμιοποίησης στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών	26
2.3 Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της Θρησκευτικής αγωγής	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	35
3. Η σχολική ηγεσία.....	35
3.1 Ηγεσία και μάνατζμεντ.....	35
3.2 Η Εκπαιδευτική ηγεσία	38
3.3 Η χριστιανική παιδαγωγική στην εκπαιδευτική ηγεσία	42
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	53
4. Η «ηγεσία» στα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος των Θρησκευτικών – Η έρευνα.....	53
4.1 Μεθοδολογία της έρευνας	53
4.2 Η «ηγεσία» στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο.....	56

4.2.1. Η «ηγεσία» στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τους Φακέλους του Μαθήματος της Α΄ Γυμνασίου.....	58
4.2.2 Η «ηγεσία» στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τους Φακέλους του Μαθήματος της Β΄ Γυμνασίου.....	64
4.2.3 Η «ηγεσία» στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τους Φακέλους του Μαθήματος της Γ΄ Γυμνασίου	68
4.3 Η «ηγεσία» στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Λύκειο.....	70
4.3.1. Η «ηγεσία» στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τους Φακέλους του Μαθήματος της Α΄ Λυκείου.....	73
4.3.2. Η «ηγεσία» στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τους Φακέλους του Μαθήματος της Β΄ Λυκείου.....	76
4.3.3. Η «ηγεσία» στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τους Φακέλους του Μαθήματος της Γ΄ Λυκείου	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	85
5. Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις.....	85
5.1 Συζήτηση.....	85
5.2 Συμπεράσματα	92
5.3 Προτάσεις.....	96
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	97

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Κατάταξη των αναφορών που αφορούν την ηγεσία στο Γυμνάσιο.....57

Πίνακας 2: Κατάταξη των αναφορών που αφορούν την ηγεσία στο Λύκειο.....72

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Σύγκριση του Μάνατζμεντ και της Ηγεσίας.....36

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων για το Γυμνάσιο.....	58
Διάγραμμα 2: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Α΄ Γυμνασίου.....	59
Διάγραμμα 3: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Β΄ Γυμνασίου.....	65
Διάγραμμα 4: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Γ΄ Γυμνασίου.....	69
Διάγραμμα 5: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων για το Λύκειο.....	73
Διάγραμμα 6: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Α΄ Λυκείου.....	74
Διάγραμμα 7: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Β΄ Λυκείου.....	78
Διάγραμμα 8: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Γ΄ Λυκείου.....	81

Εισαγωγή

Το λειτουργικό πλαίσιο της εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία δεν έχει μονοδιάστατο χαρακτήρα αλλά διαπνέεται από έναν πολυσύνθετο, δυναμικό, πολύπλευρο και πολυδιάστατο προορισμό. Η διαμόρφωση των νέων συνθηκών με την εξέλιξη των επιστημών και της τεχνολογίας και η προβολή του οικονομικού ρόλου της εκπαίδευσης συνεπέφερε το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μελέτη της λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βασικός σκοπός ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, του μαθητή, ο οποίος θα κληθεί να δημιουργήσει και να εξελίξει την δική του κοινωνική πραγματικότητα. Αυτό απαιτεί την καλή του παιδαγωγία, διά της οποίας θα καλλιεργηθεί η ηθική του συνείδηση, το ήθος, που θα τον βοηθήσει στον σχηματισμό υγιών σχέσεων στη συνάντησή του με τον «άλλο», τον συμμαθητή του, τον συμπολίτη του, τον συνάνθρωπό του.

Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής λειτουργίας του σχολείου βρίσκονται κατά κύριο λόγο, λοιπόν, δύο πρόσωπα, το αντικείμενο της αγωγής, δηλαδή ο μαθητής, που λειτουργεί ως δέκτης και ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί ως πομπός. Από τη μία για τον πρώτο σχεδιάζεται το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην οποία αυτός θα πρέπει να έχει ενεργητική συμμετοχή (Παπάς, 2000). Από την άλλη ο δεύτερος, ο εκπαιδευτικός, είτε ως διδάσκων μέσα στην τάξη, παρέχοντας γνώσεις και καλλιεργώντας δεξιότητες στους μαθητές του είτε ως διαχειριστής της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου, ως διευθυντής, οφείλει να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών στο σύνολο της λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (MacBeath, 2008). Και στις δύο περιπτώσεις, όμως, δεν μπορεί να αγνοηθεί η αναγκαιότητα του ηγετικού ρόλου του εκπαιδευτικού, συνεπικουρούμενου απαραίτητα από τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής.

Η σχολική μονάδα είναι ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα¹, που αποτελείται από υποσυστήματα όπως είναι οι μαθητές, οι γονείς, ο σύλλογος διδασκόντων, το κοινωνικό περιβάλλον, με έντονη εξάρτηση μεταξύ τους. Το σχολείο αποτελεί προσομοίωση της κοινωνίας, είναι ένας μικρός, χωρικά, χώρος στον οποίο καλούμαστε να διαμορφώσουμε τους νέους πολίτες

¹ Σύμφωνα με τον Καμπουρίδη, (2002:24), «Τα ανοικτά συστήματα επιδρούν στο περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται και δέχονται τις επιδράσεις του, διαμορφώνοντας μία δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης. Η λειτουργία του σχολείου δεν αντιμετωπίζεται μεμονωμένα αλλά σαν μία ενότητα με χαρακτηριστικά σύνθεσης παρά ανάλυσης».

του μελλοντικού κοινωνικού συνόλου. Ο ρόλος της αγωγής στην προσπάθεια αυτή θεωρείται όχι μόνο αδιαμφισβήτητος, αλλά επιβάλλεται η προβολή εκείνων των παιδαγωγικών στοιχείων που θα εγγυώνται την ποιοτική συμβολή της αγωγής στο έργο αυτό. Με την αγωγή το σχολείο γίνεται ένα εργαστήριο, στο οποίο σε πραγματικό χρόνο λαμβάνουν χώρα οι εφαρμογές των προγραμμάτων σπουδών, διά των οποίων οι μαθητές εφοδιάζονται με τα κατάλληλα γνωστικά και πνευματικά εργαλεία, τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για τη συνέχεια της ζωής τους. Στη σχολική ηλικία, το παιδί αρχικά και ο έφηβος στη συνέχεια, θα διαμορφώσει την ταυτότητά του και θα αποκτήσει την πρώτη αίσθηση για τον εαυτό του (Gardner, & Laskin, 1997). Στην πραγματικότητα, αυτό που επιθυμεί ο νέος άνθρωπος είναι η επίτευξη ενός υγιούς αυτοπροσδιορισμού, που θα λειτουργήσει ως οδοδείκτης στη συνάντησή του με τον «άλλον».

Το σχολείο αποτελεί, μετά την οικογένεια στην οποία διενεργείται η πρώτη κοινωνικοποιητική λειτουργία του παιδιού, τον κατεξοχήν χώρο στον οποίο αντιμετωπίζεται η ιδιαιτερότητα της παιδικής φύσης. Τα βασικά σημεία στα οποία εστιάζει η παιδαγωγική, που εφαρμόζεται μέσα από τη σχολική διαδικασία είναι η ηθική υπόσταση του παιδιού και η εξασφάλιση της σωματικής και ψυχικής υγείας μέσα από την εκπαίδευσή τους. Σύμφωνα με την επιστήμη της Παιδαγωγικής (Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016), η παιδική ηλικία αποτελεί την πρώτη φάση στην ανάπτυξη του ανθρώπου, γι' αυτό και η προσφερόμενη αγωγή σε αυτό το στάδιο συμβάλλει καθοριστικά στην υγιή εξέλιξή του ως οντότητας μέσα στην κοινωνία. Στο σχολείο εφαρμόζονται, εμπράκτως, οι αρχές και οι θεωρίες της Παιδαγωγικής επιστήμης με στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ο κύριος συντελεστής του έργου αυτού, ο εκπαιδευτικός, έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών μάθησης και στη μετάδοση των γνώσεων, ώστε ο μαθητής να μπορέσει να αναπτύξει μεταγνωστικά τις ικανότητες και τις δεξιότητές του. Μέσα από τη μάθηση το παιδί και ο έφηβος θα διαμορφώσει τη συμπεριφορά του, καλλιεργώντας τις ποικίλες πτυχές της προσωπικότητάς του, φθάνοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξή του.

Με τη χριστιανική παιδαγωγική επιδιώκεται, σύμφωνα με τον Κογκούλη (2016), η μελέτη των παιδαγωγικών ενεργειών, που έχουν χριστιανικό προσανατολισμό και απευθύνονται στο υποκείμενο της αγωγής, το παιδί και τον έφηβο. Το βασικό ενδιαφέρον της χριστιανικής παιδαγωγικής από τη μία είναι η μελέτη της ανάπτυξης της ανθρώπινης οντότητας, ως

προσώπου, και από την άλλη η μελέτη του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται αυτό, δηλαδή η κοινότητα. Η χριστιανική παιδαγωγική ασχολείται με την παιδαγωγική διαδικασία, όπως και η Γενική Παιδαγωγική, δίνει, όμως, έμφαση στις επιδράσεις που δέχεται αυτή από την χριστιανική πίστη και ζωή, οδηγώντας στη συνάντηση Θεολογίας και Παιδαγωγικής. Το πεδίο έρευνας και μελέτης της χριστιανικής παιδαγωγικής είναι αναμφισβήτητο το μάθημα των Θρησκευτικών, οτιδήποτε σχετίζεται και επηρεάζει τη θρησκευτική ανάπτυξη του ανθρώπου αλλά και κάθε στοιχείο, που αφορά την ανθρώπινη ζωή, ακόμη και αν είναι έξω από το δικό της ερευνητικό πλαίσιο.

Με το μάθημα των Θρησκευτικών, όπως υποστηρίζει ο Κ. Δεληκωσταντής (2009), διαφυλάσσεται ο προσωποκεντρικός χαρακτήρας της παιδείας, δίνοντας αξία στο ανθρώπινο πρόσωπο, απελευθερώνοντάς το από ατομικιστικές και εγωιστικές συμπεριφορές. Η Θρησκευτική αγωγή, προβάλλοντας τα χριστιανικά ιδεώδη, δίνει απάντηση στη σύγχρονη χρησιμοθηρική θεώρηση της παιδείας, που οδηγεί στην υποβάθμιση του ανθρώπινου προσώπου. Είναι λανθασμένη η αντίληψη πως σκοπός της σχολικής λειτουργίας είναι η μετάδοση επιστημονικών γνώσεων, μόνο, αδιαφορώντας ή υποβαθμίζοντας τον ρόλο της αγωγής στη μορφοποίηση του προσωπικού χαρακτήρα του παιδιού και του εφήβου, ως πολιτών και επερχόμενων ρυθμιστών της κοινωνίας τους. Με την απαξίωση της θρησκευτικής μόρφωσης και μάλιστα των ιδεωδών του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού ο άνθρωπος γίνεται δέσμιος «της τεχνικής και της μάζας» (Μακρής, 2019:89), χάνοντας ουσιαστικά τη δυνατότητα της πραγματικής ελευθερίας, στην «ελεύθερη» κοινωνία που ζει.

Το κύριο στοιχείο της σχολικής διαδικασίας είναι η συνάντηση των προσώπων (εκπαιδευτικών και μαθητών) και η ποιότητα των σχέσεων που δημιουργείται ανάμεσά τους. Στην καλή οργάνωση και διαχείριση των σχέσεων αυτών, που θα οδηγήσει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής διαδικασίας, συμβάλλουν τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν αλλά, κυρίως, εκείνα που ηγούνται. Το πρόσωπο που έχει την ευθύνη για την άσκηση της ηγεσίας είτε ως διευθυντής της σχολικής μονάδας είτε ως εκπαιδευτικός της τάξης, καθίσταται αναγκαίο να λειτουργεί ως καλός ενορχηστρωτής και διαχειριστής της σχολικής λειτουργίας. Με αυτόν τον τρόπο θα καταφέρει να πετύχει την εναρμόνιση όλων των μελών του σχολείου στον ρόλο που έχει το καθένα από αυτά να επιτελέσει. Πρέπει να επισημανθεί, πως στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η ηγεσία ασκεί σημαντική επίδραση στη μάθηση. Ο ηγέτης καθοδηγεί και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς, εμπνυχώνει τους μαθητές,

διευκολύνει τις αλλαγές στη σχολική μονάδα, ενδιαφέρεται τόσο για το υψηλό επίπεδο στην επίδοση των μαθητών όσο και για την καλή συμπεριφορά τους. Η ηγεσία είναι, κυρίως, επιρροή αλλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σχετίζεται στενά με τη διοίκηση και στηρίζεται στη διαχείριση (Κουτούζης, 2012).

Αν και υπάρχουν μελέτες που αφορούν στις παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να διέπουν την εκπαιδευτική ηγεσία², για τη σχέση, όμως, της ηγεσίας στην εκπαίδευση με τη χριστιανική παιδαγωγική δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες. Αντικείμενο της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση της πιθανής σχέσης της εκπαιδευτικής ηγεσίας με την χριστιανική παιδαγωγική, μέσα από την εφαρμογή τους στη σχολική διαδικασία και τα προγράμματα σπουδών. Όπως διαπιστώνεται από την εκπαιδευτική διαδικασία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού-διευθυντή μιας σχολικής μονάδας δεν είναι μονοδιάστατος, αλλά αυτός αποτελεί πολυδιάστατη προσωπικότητα. Η άσκηση των διευθυντικών του καθηκόντων δεν περιορίζουν, και δεν πρέπει να περιορίζουν, τον ρόλο του ως ηγέτη στο σύνολο της σχολικής διαδικασίας. Οποσδήποτε, όμως, ο ηγέτης της διαδικασίας αυτής δεν παύει να είναι και ο παιδαγωγός, που θα κατευθύνει τη διαδικασία της μάθησης σύμφωνα με όσα ορίζονται στο πλαίσιο των παιδαγωγικών αρχών. Γι' αυτό και θεωρήθηκε σημαντικό, να ερευνηθούν οι πιθανές εφαρμογές στη σύγχρονη σχολική διαδικασία, που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε ένα πεδίο εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσα από μια διεπιστημονική προσέγγιση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της χριστιανικής παιδαγωγικής θεωρείται *de facto* η προσφορά, αφού θα ανοίξει τα επιστημονικά πεδία προκειμένου να δει η μία από την άλλη πιθανές βελτιώσεις.

Θεωρούμε πως, με τη συνδυαστική μελέτη της χριστιανικής παιδαγωγικής και της εκπαιδευτικής ηγεσίας μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, θα οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα, τα οποία θα είναι επωφελή, άμεσα για τη λειτουργία της σχολικής διαδικασίας και έμμεσα του κοινωνικού συνόλου. Άλλωστε, βασική επιδίωξη του σχολείου είναι η πολύπλευρη και συνολική αντιμετώπιση όλων των ζητημάτων, που απασχολούν τον μαθητή σε όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το έργο του διευθυντή ενός σχολείου (Σαϊτής, 2000), χαρακτηρίζεται από τον μεγάλο αριθμό, την έκταση και την ποικιλία των καθηκόντων που πρέπει να ασκήσει. Τα καθήκοντά του περιλαμβάνουν την

² Εκτός από την αναγκαιότητα αναφοράς όλων σχεδόν των θεωριών για την ηγεσία στις παιδαγωγικές αρχές, πρέπει να επισημάνουμε πως ανάμεσα στις σύγχρονες θεωρίες της ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι και εκείνη της παιδαγωγικής ηγεσίας (Κυθραιώτης, 2015).

οργάνωση, τη λειτουργία και διοίκηση του σχολείου, την οργάνωση και φύλαξη αρχείου, την τήρηση των κανονισμών και την εφαρμογή της πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας. Εκτός των προαναφερθέντων καθηκόντων στην άμεση ευθύνη του ανήκουν τόσο τα διδακτικά του καθήκοντα, η εφαρμογή και βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, η παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των παιδιών, η καθοδήγηση και ευημερία των παιδιών, όσο και η καθοδήγηση, η ανάπτυξη και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ερευνηθεί την επίδραση της χριστιανικής παιδαγωγικής, έτσι, όπως εμπεριέχεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών, στη σχολική διαδικασία και στον ρόλο που διαδραματίζει η εκπαιδευτική ηγεσία. Με την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης, θα μπορούμε να διακρίνουμε τη συσχέτιση της ηγεσίας στην εκπαίδευση με τα στοιχεία που απορρέουν από τη χριστιανική παιδαγωγική. Θα καταστεί, επίσης, εμφανής η εφαρμογή τους στη σχολική διαδικασία και στα προγράμματα σπουδών, που εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο. Θα παρουσιασθούν, ακόμη, οι επιδράσεις ανάμεσα στην ηγεσία και την χριστιανική παιδαγωγική, καθώς και οι δυνατότητες βελτίωσής τους. Η ηγεσία εμπεριέχει την άσκηση επιρροής προς κάθε πλευρά, συνδέοντας τα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η ηγεσία συσχετίζεται, επιπλέον, και με αξίες και οράματα για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας βραχυπρόθεσμα αλλά και της κοινωνικής πραγματικότητας μακροπρόθεσμα. Οι αντίστοιχες ερευνητικές μας υποθέσεις ήταν: 1. Στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Γυμνασίου και στους Φακέλους του Μαθήματος ανά τάξη υπάρχουν έννοιες που συνδέονται με πρόσωπα με ηγετικό χαρακτήρα ή με αποτελέσματα που απορρέουν από την δράση ή την παρουσία ηγετικών μορφών. 2. Στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Λυκείου και στους Φακέλους του Μαθήματος ανά τάξη υπάρχουν έννοιες που συνδέονται με πρόσωπα με ηγετικό χαρακτήρα ή με αποτελέσματα που απορρέουν από την δράση ή την παρουσία ηγετικών μορφών.

Για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων και των ερευνητικών υποθέσεων αξιοποιήσαμε, ως μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας, την ανάλυση περιεχομένου (content analysis), ποιοτική και ποσοτική, με εφαρμογή και των δύο τύπων την *εννοιολογική ανάλυση* και την *σχεσιακή ανάλυση*.

Η μελέτη μας χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα του σχολικού θεσμού και ο πολυσήμαντος ρόλος του για την προσφορά

γνώσεων και για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του υποκειμένου της αγωγής και η συμβολή του εκπαιδευτικού, ως βασικού ρυθμιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε στην τάξη ως διδάσκων είτε ως διευθυντής. Ακολουθεί εν γένει, η αναφορά στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ως εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης, τις επιδράσεις που έχουν δεχθεί από το πνεύμα της εποχής μας, την παγκοσμιοποίηση, ενώ έπεται μνεία στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για την ηγεσία και τη σχέση της με το management, την εκπαιδευτική ηγεσία ειδικότερα και την σχέση που έχει με τη χριστιανική παιδαγωγική.

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήσαμε, content analysis, και τον τρόπο της εννοιολογικής και σχεσιακή ανάλυσης του περιεχομένου. Στη συνέχεια, γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας για την ηγεσία, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τους Φακέλους του Μαθήματος των Θρησκευτικών, συνολικά, και για κάθε τάξη ξεχωριστά, στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Αρχικά, γίνεται αναφορά στα ποσοτικά δεδομένα σχετικά με την ηγεσία και ομόριζες με αυτήν έννοιες, για να ακολουθήσει η ανάλυση για όρους με ταυτόσημη με την ηγεσία σημασία. Ακολούθησε η έρευνα για έμμεσες αναφορές στην ηγεσία μέσα από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά σημαντικών προσώπων, όπως ο Χριστός, ο Απ. Παύλος, οι άλλοι μαθητές κ.ά., στην ιστορική εξέλιξη του χριστιανισμού. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση γύρω από τα ευρήματα της έρευνας, την εξαγωγή των συμπερασμάτων και την κατάθεση προτάσεων για μελλοντικές έρευνες σχετικά με τον προβληματισμό που αναπτύξαμε.

Μέσα από την ανάπτυξη της παρούσας μελέτης αναδεικνύονται οι παράμετροι εκείνοι, που θα συμβάλλουν στην υλοποίηση των βασικών στόχων της σχολικής διαδικασίας, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει στην βελτίωση του κοινωνικού status των επερχόμενων γενεών. Ακόμη, και σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης και πολυπολιτισμικού σχολείου, οι αξίες της χριστιανικής παιδαγωγικής στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα προγράμματα σπουδών θα μπορούσαν, μέσα από την καλλιέργεια αρχών και αξιών, όπως η αγάπη και η αλληλεγγύη, ο σεβασμός και ο αλτρουισμός να συμβάλουν καταλυτικά αφενός στην ηγετική διαχείριση της πλουραλιστικής σχολικής ζωής, αφετέρου στην περαιτέρω κοινωνικοποίηση των νέων μελών και μελλοντικών πολιτών της ανοικτής και δημοκρατικής πολιτείας.

Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Σχολική πραγματικότητα και παιδαγωγική αναγκαιότητα

Το σχολείο ως χώρος και θεσμός, αποτέλεσε ανέκαθεν πεδίο πολυποίκιλων δραστηριοτήτων με κορυφαία την εφαρμογή της αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας. Είναι ο κατεξοχήν χώρος, όπου υποδέχεται το μικρό παιδί, με τον ασχηματοποίητο ακόμα χαρακτήρα του και την αδιάπλαστη προσωπικότητά του (Davidson, Lickona, Khmelkon, 2008), κατά την έξοδό του από την αγκαλιά της οικογένειας. Από τον μικρόκοσμο της οικίας του το παιδί εισέρχεται στον μακρόκοσμο του σχολείου, το οποίο έχει τη δική του οργάνωση και τους δικούς του μηχανισμούς, προκειμένου να εξασφαλίζει την άρτια κατάσταση της λειτουργίας του. Το σχολείο είναι ένα κοινωνικό σύστημα, τα μέλη του οποίου αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους σε κάθε πτυχή της λειτουργικής του πορείας. Υπάρχει ένα πλήθος παραγόντων μέσα και έξω από τον σχολικό χώρο που επηρεάζουν συνολικά το λειτουργικό του πλαίσιο, όπως π.χ. στη λήψη αποφάσεων, στην αντιμετώπιση κρίσεων κ.ά. Υποστηρίζεται (Μασσιάλας, 1984), πως η ποιότητα και η αποτελεσματικότητά της λειτουργικότητάς του ενεργεί επιδραστικά τόσο στην εσωτερική δομή του σχολικού συστήματος όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, στο οποίο είναι ενταγμένο αυτό, με θετικές ή αρνητικές συνέπειες.

1.1 Η παραγωγική λειτουργία του σχολείου

Ο πολυδιάστατος ρόλος του σχολείου δεν περιορίζεται μόνο στην προσφορά των γνώσεων εκείνων που θα μορφώσουν το παιδί για την μελλοντική του επαγγελματική πορεία και θα συμβάλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Αυτός ήταν, πρωτογενώς, ο βασικός λόγος για τον οποίο το σχολείο έπαψε να αποτελεί προνόμιο των λίγων και αποτέλεσε δικαίωμα για όλα τα κοινωνικά στρώματα αλλά και υποχρέωση της πολιτείας προς αυτά. Ο ρόλος, λοιπόν, του σχολείου επεκτείνεται ακόμη περισσότερο, αφού η άμεση συνδεσιμότητά του με την κοινωνία αποκαλύπτει τη σημαντικότητα και των κοινωνικών του λειτουργιών, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα των προσφερόμενων υπηρεσιών του. Η επισήμανση αυτή είναι αναγκαία, για να τονιστεί η συμβολή και ο ρόλος των εκπαιδευτικών συστημάτων για την καλλιέργεια στα παιδιά εκείνων των στάσεων και των συμπεριφορών, που θα επηρεάσουν στη συνέχεια τη δική τους τοποθέτηση στη μορφή εξουσίας, την οποία θα κληθούν να αποδεχθούν. Ο προορισμός του σχολείου καθορίζεται από τη μορφή της κυριαρχούσας εξουσίας, την οποία και συνδράμει επικουρικά με την καλλιέργεια ανάλο-

γων στάσεων και συμπεριφορών και την κατάρτιση του δυναμικού του στην κατεύθυνση αυτή (Πυργιωτάκης, 2000).

Σύμφωνα με την προειρημένη σκοποθεσία του ρόλου του σχολείου η οργάνωσή του εμφανίζει δύο μορφές λειτουργιών: Η μία είναι η παραγωγική λειτουργία, που περιλαμβάνει: α) τη μορφωτική λειτουργία, που αναφέρεται στη μετάδοση των γνώσεων και των δεξιοτήτων στο υποκείμενο της γνώσης, τον μαθητή, και β) την παιδαγωγική λειτουργία που συμβάλει κατά κύριο λόγο στη διαμόρφωση των αξιών και των στάσεων που διέπουν τη συμπεριφορά του μαθητή. Η άλλη είναι η βοηθητική λειτουργία, η οποία περιλαμβάνει τη διοικητική λειτουργία, δεδομένου ότι η σχολική διοίκηση, μέσω των υπηρεσιών στήριξης της εκπαίδευσης, εξασφαλίζει την πραγματοποίηση των στόχων στα σχολεία όλων των τύπων (Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016).

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο που διέπει τη σχολική διαδικασία σύμφωνα με τις προειρημένες λειτουργίες, την παραγωγική και τη βοηθητική, καθιστά το σχολείο ένα εργαστήριο με καθοριστικό ρόλο στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού. Στον σχολικό χώρο παρέχονται και εφαρμόζονται τα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης που σχετίζονται άμεσα με τα θέματα της αγωγής, της μάθησης και της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας του μαθητή. Η γνώση οργανώνεται, προγραμματίζεται και διδάσκεται με συστηματικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ακολουθούν όσα ορίζουν οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας μέσα στο σχολείο. Επιπλέον, μόνο μέσα στον χώρο αυτό έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει τις διαδικασίες της μάθησης το σύνολο των πληθυσμιακών ομάδων, οι οποίες ανήκουν στα χαμηλότερα οικονομικά επίπεδα παγκοσμίως. Είναι ο βασικός χώρος για το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που καθιστά το σχολείο τον πιο σημαντικό οργανισμό και την ασφαλέστερη για την εποχή μας κοινότητα μάθησης (Διαμαντόπουλος, 2002).

Το κυριότερο τμήμα της παιδαγωγικής διαδικασίας, που συντελείται στο σχολείο είναι η ενεργοποίηση της διαδικασίας της μάθησης στους μαθητές. Κατά αυτήν τη διαδικασία, όπως γράφει ο Ξωχέλλης (1997) ο μαθητής σε κάθε ηλικιακή φάση δεν αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης της προσφερόμενης γνώσης. Θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση η ενεργητική συμμετοχή του σε όλη τη διαδικασία, γιατί με αυτόν τον τρόπο θα αποκτήσει βιωματικά τα απαραίτητα εφόδια για την οικοδόμηση της δικής του ψυχοπνευματικής οντότητας. Η μάθηση είναι το εργαλείο εκείνο, που χρησιμοποιείται στην παιδαγωγική διαδικασία και

διά της οποίας πραγματώνονται οι σκοποί της αγωγής στο πρόσωπο του μαθητή. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι ικανότητες, οι αξίες και οι εμπειρίες προσλαμβάνονται από τους μαθητές με τη μάθηση είτε ατομικά για τον καθένα είτε ομαδοσυνεργατικά, επηρεάζοντας αναπόφευκτα, όμως, τον τρόπο της συμπεριφοράς τους.

Σε άμεση και αλληλοεξαρτώμενη σχέση με τη διαδικασία της μάθησης βρίσκεται η διδασκαλία. Πρόκειται για το βασικότερο μέσο της παιδαγωγικής διαδικασίας, αφού διά αυτού συντελείται η επικοινωνία του αντικειμένου της μάθησης, με την ενεργοποίηση, την προώθηση και την πρόκληση στους μαθητές. Ο λόγος αποτελεί το βασικό μέσο της διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να μεταδώσει και να οικοδομήσει τις γνώσεις στους μαθητές. Ο στόχος του διδάσκοντα είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» και όχι απλά να αποδέχονται χωρίς κριτική σκέψη το προς γνώση αντικείμενο. Στη διαδικασία της διδασκαλίας ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο αναπτύσσονται σχέσεις επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, οι οποίες είναι ενταγμένες σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διαμόρφωσης και συστηματοποίησης της διδασκαλίας (Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016).

Πολύ σημαντική θεωρείται η συνδρομή του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, αφού αυτός είναι ο αρχιτέκτονας, ο σχεδιαστής της μεθοδολογίας που θα εφαρμόσει κατά τη διδακτική πράξη. Αλλά και ο μαθητής, ο οποίος, όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με τη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία της Παιδαγωγικής επιστήμης δεν είναι απλά παθητικός δέκτης της προσφερόμενης γνώσης αλλά συμμετέχει και αυτός ενεργά σε μια βιωματική εμπειρία για την οικειοποίηση των γνώσεων (Ξωχέλλης, 1997). Στην διδασκαλία είναι απαραίτητη, λοιπόν, η συμμετοχή, η συνύπαρξη και η συνεργασία δύο προσώπων, του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Η ύπαρξη αυτής ακριβώς της σχέσης συνιστά την σημαντικότητα του σχολείου, στο οποίο, όπως υποστηρίζει ο Φράγκος (2001:267), «παρέχεται διδασκαλία και παράγεται μάθηση». Αυτό σημαίνει πως ο μαθητής όχι μόνο δεν μένει στην απραξία, όπως υποστήριζε η παλαιά Παιδαγωγική, ούτε περιορίζεται απλά στο «να μαθαίνει» αλλά προχωρά ακόμα περισσότερο στην «παραγωγή» της μάθησης. Ο μαθητής, δηλαδή, δεν αναπαράγει μόνο το περιεχόμενο της γνώσης με το οποίο έρχεται σε επαφή, αλλά το μετασχηματίζει, το παράγει ως κάτι καινούργιο και χρήσιμο για τον ίδιο.

Η παραγωγική λειτουργία του σχολείου διά της μάθησης και της διδασκαλίας δεν περιορίζεται μόνο στο πεδίο της μόρφωσης με την έννοια της γνώσης, της καλλιέργειας των δεξιοτήτων και της άσκησης των ικανοτήτων από το υποκείμενο της αγωγής, τον μαθητή. Η παραγωγική λειτουργία του σχολείου αναφέρεται απαρέγκλιτα και στην παιδαγωγική λειτουργία, που σχετίζεται άμεσα με τη συμπεριφορά του ανθρώπινου προσώπου μέσα στο κοινωνικό σύνολο, στο σχολείο και μετά στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η σύγχρονη Παιδαγωγική επιστήμη δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική μάθηση των μαθητών μέσα στο σχολείο με την καλλιέργεια και την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας κατά την διδακτική πράξη (Πυργιωτάκης, 2000).

Ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, στην προκειμένη περίπτωση στα μέλη της σχολικής κοινότητας, αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις συναισθηματικά χρωματισμένες. Αυτό έχει ως συνέπεια την προσαρμογή της συμπεριφοράς του κάθε μέλους στις ισχύουσες νόρμες που διέπουν τη λειτουργία της κοινότητας (Davidson, Lickona, Khmelkon, 2008). Με την παιδαγωγική λειτουργία ως τμήμα της παραγωγικής λειτουργίας που συντελείται στο σχολείο, το οποίο θεωρείται εργαστήριο της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας των νέων μελών της κοινωνίας, επιδιώκεται η διαμόρφωση, η διόρθωση ή η αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδαγωγούμενου (Ξωχέλλης, 1997).

Το σχολείο δεν αποτελεί απλά τον μικρόκοσμο της κοινωνίας αλλά είναι το ίδιο μια κοινωνία με τους δικούς της κανόνες, τις αρχές και τις αξίες. Η ιδιαιτερότητά του έγκειται στον ρόλο που επιτελεί, στη συστηματική, δηλαδή διαπαιδαγώγηση των μαθητών όλων των ηλικιακών φάσεων για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Όλοι οι μαθητές που συμμετέχουν συνολικά στο σχολικό πρόγραμμα τόσο εκείνο των μαθημάτων όσο και των άλλων σχολικών δραστηριοτήτων ενθαρρύνονται και ενισχύονται προκειμένου να καταστούν ικανοί στην διαχείριση της γνώσης για την αντιμετώπιση διάφορων καταστάσεων (Μασσιάλας, 1984).

Ο σύνθετος ρόλος του σχολείου αφορά σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, καθώς και τη μορφή και ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ τους, των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, των μαθητών μεταξύ τους αλλά και όλων αυτών με διάφορους εξωσχολικούς παράγοντες, δημιουργώντας προϋποθέσεις και διάφορες μορφές αλληλεπιδράσεων (Davidson, Lickona, Khmelkon, 2008). Αυτό φανερώνει τόσο την ανάγκη ύπαρξης της διαπαιδαγώγησης όσο και την ευθύνη του σχολικού προγράμματος για την άσκηση ορ-

θής διαπαιδαγώγησης. Μπορεί στο σχολείο να αντανακλάται η ζωή της κοινωνίας, ο ρόλος του όμως δεν περιορίζεται μόνο στην προετοιμασία του για τη ζωή σε ένα μελλοντικό χρόνο, αφού το παιδί, ήδη, υπάρχει και συνυπάρχει σε συγκεκριμένο σύνολο, οικογενειακό και κοινωνικό (Παπαστεφανάκη, 2013).

Η αναγκαιότητα της αποτελεσματικότητας της σχολικής διαδικασίας για την πολιτική κοινωνικοποίηση του παιδιού και του εφήβου προϋποθέτει τη συμπόρευση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης, των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών με τις απαιτήσεις της σκοποθεσίας του σχολείου. Θεωρείται απόλυτα αναγκαίο οι μαθητές να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, για να μπορούν να αντιλαμβάνονται τον κοινωνικο-πολιτικό τους περίγυρο. Είναι, επίσης, σημαντικό να επισημανθεί πως η επιτυχής έκβαση του σχολείου, ως εργαστήριο κοινωνικής ζωής, εξαρτάται και από τον βαθμό εμπιστοσύνης του διδακτικού προσωπικού στους μαθητές, κυρίως σε θέματα που αφορούν στη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Τα παιδιά πρέπει να διαπαιδαγωγούνται στην ενεργητική συμμετοχή και στην ανάμιξη τους στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα, με τα οποία έχουν άμεση σχέση (Μασσιάλας, 1984).

Στην άσκηση της διαπαιδαγώγησης των μαθητών μέσα στο σχολείο για την ορθή κοινωνικοποίησή τους πρέπει να ληφθούν υπόψη οι επιδράσεις που ασκεί στη συμπεριφορά τους, στις στάσεις τους, στις αντιλήψεις τους το υφιστάμενο οικογενειακό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται. Έγινε, ήδη, αναφορά στις αναπόφευκτες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα με τη σχολική κοινότητα πρόσωπα, θεσμούς και παράγοντες. Στο σχολείο, λοιπόν, συναντώνται, συνδιαλέγονται αλλά και συγκρούονται διαφορετικές απόψεις, σκέψεις, ιδέες και αντιλήψεις. Η συνάντηση του διαφορετικού, μέσα στο σχολικό χώρο, με οποιονδήποτε τρόπο, συνεπάγεται και την αντίστοιχη επίδραση στη διαμόρφωση των προσωπικών χαρακτηριστικών για την ένταξη του κάθε μαθητή μέσα στην κοινωνία. Η σχολική αγωγή, διά της κριτικής σκέψης που καλλιεργεί στο υποκείμενο της αγωγής, του δίνει τη δυνατότητα για μια κατά το δυνατόν ασφαλή προσωπική επιλογή για την κοινωνική του ένταξη και εξέλιξη (Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016).

Η αγωγή που παρέχεται στο σχολείο δεν πρέπει να περιχαρακώνεται, μόνο, στην κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών για την επίτευξη μιας αξιόλογης επαγγελματικής αποκατάστασης. Το σχολείο πρέπει να έχει και ως στόχο την καλλιέργεια των ιδιαίτερων χαρακτη-

ριστικών των προσώπων, τα οποία θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς πολίτες της κοινωνίας. Επειδή οι μαθητές, όμως, είναι ήδη μέλη του κοινωνικού συνόλου που ανήκουν, κάθε αλλαγή που συμβαίνει στο ατομικό τους πεδίο, δεν αντανakλάται μόνο στη ζωή του σχολείου αλλά και στη ζωή της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει πως κάθε βελτίωση της σχολικής ζωής θα αντανakλάται και στον τρόπο λειτουργίας της κοινωνικής ζωής. Μπορεί οι μαθητές να είναι οι μελλοντικοί πολίτες που θα δομήσουν το δικό τους κοινωνικό status, δεν παύουν, όμως, να είναι ήδη μέλη της κοινωνίας μέσα στην οποία υπάρχουν και αναπτύσσονται. Αυτό που θα διδαχθούν στο σχολείο δεν θα κληθούν να το εφαρμόσουν και να το αξιοποιήσουν μελλοντικά σε μια άλλη κοινωνική πραγματικότητα αλλά εδώ και τώρα μέσα από την καθημερινή τους συναναστροφή με τον «άλλον (Παπαστεφανάκη, 2013).

Σημαντική παράμετρος στην επιτυχή έκβαση της διαπαιδαγώγησης των νέων στο σχολείο αποτελεί ο σχεδιασμός, η σύνταξη και η εκπόνηση ρεαλιστικών αναλυτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της εποχής (Κομνηνού, 2018). Σύμφωνα με την επιστήμη της Παιδαγωγικής η αγωγή είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παιδαγωγό με τον παιδαγωγούμενο είτε σύμφωνα με όσα ορίζονται σε ένα μεθοδευμένο, συγκροτημένο και καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών, είτε ως απόρροια της διακοινωνικής συναναστροφής και επιρροής με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Όπως υποστηρίζει ο Πυργιωτάκης (2000:350) τα προγράμματα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες που βρίσκονται σε ταυτόχρονη λειτουργική χρήση. Το ένα είναι το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, την εκπόνηση του οποίου έχει η πολιτεία και είναι απαρέγκλιτη η τήρησή του από τους εκπαιδευτικούς κατά τον επίσημο χρόνο άσκησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το άλλο είναι το ανεπίσημο πρόγραμμα, το οποίο είναι άγραφο, άδηλο και στηρίζεται στις αρχές και τις αξίες της οικογένειας, του σχολείου ως κοινότητας, της κοινωνίας, του ευρύτερου περιβάλλοντος.

Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι τα κριτήρια, με βάση τα οποία θα συνταχθούν τα αναλυτικά προγράμματα, για να εξυπηρετήσουν τις παιδαγωγικές ανάγκες του σχολείου είτε είναι γνωσιακές και μορφωτικές είτε κοινωνικές. Επισημαίνεται, ότι για τη σύνταξη ενός αναλυτικού προγράμματος απαιτούνται κοπιώδεις προσπάθειες, αφού ένα καλό αποτέλεσμα θα οδηγήσει στην ποιοτική αναβάθμιση της ίδιας της εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα αυτό θα συνεπιφέρει στη συνέχεια την ποιοτική βελτίωση της ίδιας της κοινωνίας εξαιτίας της αναπόφευκτης αλληλεπίδρασής της με το σχολείο, δίνοντας πολλαπλά οφέλη

και στο κοινωνικό σύνολο, γενικά, αλλά και στους μαθητές, ειδικότερα, ακόμα περισσότερο ως μελλοντικοί πολίτες των κοινωνιών που θα οικοδομήσουν (Χατζηγεωργίου, 1998).

Όταν γίνεται λόγος για τον σχολικό χώρο και για το λειτουργικό του πλαίσιο αυτό δεν εκλαμβάνεται ως μια απρόσωπη διαδικασία αλλά ενέχει κατά κύριο λόγο το στοιχείο της προσωπικής συνάντησης του παιδαγωγούμενου με τον παιδαγωγό. Βασικό αντικείμενο της συνάντησης αυτής είναι η διενέργεια της μάθησης. Στο κύριο έργο του σχολείου σύμφωνα με τον Woodhead, (2002) «*οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και οι μαθητές μαθαίνουν*». Αυτό που πρέπει να επισημάνουμε από τα αποτελέσματα ερευνών στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένων και της Ελλάδας, διαχρονικά, είναι πως το σχολείο δεν αποτελούσε και εξακολουθεί να μην αποτελεί έναν ιδιαίτερα ευχάριστο χώρο για έναν σημαντικό αριθμό μαθητών της παιδικής και εφηβικής ηλικίας (MacBeath, 2008). Κύριο μέλημα του σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι η διάγνωση των αιτίων, για τις οποίες οι μαθητές νιώθουν και εκφράζουν ποικιλότητα αυτή τη δυσαρέσκεια απέναντι στην σχολική διαδικασία.

1.2 Η βοηθητική λειτουργία του σχολείου

Η αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού στις μέρες μας είναι συνάρτηση διαφόρων παραγόντων. Εκτός από τη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές, που χαρακτηρίζει την παραδοσιακή μορφή της εκπαιδευτικής δράσης του διδάσκοντος, υπάρχει μια ποικιλία δράσεων και ρόλων στους οποίους πρέπει να ανταποκριθεί και τους οποίους καλείται να εφαρμόσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός. Η εκπαιδευτική αναγκαιότητα καθιστά τον εκπαιδευτικό διαμεσολαβητή, σχεδιαστή, διαχειριστή, σύμβουλο, αξιολογητή, καθώς και οτιδήποτε άλλο κρίνεται αναγκαίο από τη διδακτική πράξη για την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός μετουσιώνεται σε ηγέτη στη σχολική διαδικασία, προκειμένου να καταστήσει τη μάθηση επιτυχή για τον μαθητή (Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016).

Ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος ρυθμιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο κατά την παραγωγική λειτουργία του σχολείου όσο και στην βοηθητική λειτουργία, την άσκηση δηλαδή της διοικητικής λειτουργίας, δεδομένου της σημαντικότητάς της στην αποτελεσματική έκβαση της πρώτης. Υπάρχει μια αλληλένδετη σχέση μεταξύ παραγωγικής και βοηθητικής λειτουργίας, ρυθμιστικός παράγοντας των οποίων είναι ο εκπαιδευτικός. Αυτός ο άμεσος συσχετισμός των δύο λειτουργιών στο σχολείο συντείνει στη αντιμετώπιση όποιων

δυσχερειών παρουσιάζονται συνολικά στη σχολική διαδικασία και ιδιαίτερα στη μαθησιακή. Σύμφωνα με τον MacBeath (2008:14), η εκπαιδευτική ηγεσία καλείται να αντιμετωπίσει διάφορα διλήμματα που έχουν άμεση σχέση με το τι, που, ποιος και γιατί της μάθησης.

Κάνοντας μια σύντομη αναφορά στα έξι ερωτήματα-διλήμματα που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαιδευτική ηγεσία κατά τον MacBeath (2008), ο εκπαιδευτικός «ηγέτης» είτε ως διδάσκων είτε ως διευθυντής στη σχολική μονάδα ενδιαφέρεται για το τι, το περιεχόμενο, δηλαδή, του προς μάθηση γνωστικού αντικειμένου σύμφωνα με όσα ορίζονται και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Στη συνέχεια το δίλημμα που τίθεται σχετίζεται με πώς, τον τρόπο διά του οποίου η γνώση αυτή θα αποκτηθεί από τον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για την επιλογή της πιο σωστής μεθόδου που θα εφαρμόσει στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, στην οποία οι μαθητές θα έχουν ενεργητική συμμετοχή, προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα στη μάθηση. Το που της μάθησης είναι το δίλημμα που σχετίζεται με τον χώρο στον οποίο διεξάγεται η μάθηση, την τάξη δηλαδή, και με την επίδραση που ασκεί ο χώρος αυτός στην ενεργοποίηση των προκλήσεων για μάθηση από τους μαθητές. Το πότε αναφέρεται στο χρονικό διάστημα που θα λάβει χώρα η μαθησιακή διαδικασία. Το διάστημα αυτό δεν περιορίζεται μόνο στο τυπικό μέρος μιας συμβατικής σχολικής μέρας αλλά και όποτε παρουσιάζονται ευκαιρίες για μάθηση. Το δίλημμα για το ποιός της μαθησιακής διαδικασίας έχει σημείο αναφοράς τόσο το παιδί όσο και μια κοινότητα μάθησης με την ευρύτερη έννοια. Τέλος, το δίλημμα γιατί αναφέρεται στον λόγο για τον οποίο διδάσκονται τα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο. Το σχολείο, δηλαδή, περιορίζεται στα όρια ενός κομφορμιστικού πλαισίου ή υπάρχει μια δημιουργική ανησυχία για έρευνα, διανοητική ανατροπή, αυτοπαρατήρηση και αυτοανανέωση.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι να επισημάνει την αλληλοεξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στις έξι προαναφερόμενες διαστάσεις-διλήμματα που αναφέρονται στη διαδικασία της μάθησης, να την αντιμετωπίσει με κριτικό πνεύμα και να συμβάλει στις απαραίτητες αλλαγές στη βάση ενός οράματος για την εκπαίδευση, λαμβάνοντας τις ανάλογες αποφάσεις. Αυτό προϋποθέτει την κατάλληλη προετοιμασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας με την κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, που θα μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σχολικής μάθησης. Βασικό σημείο στην άσκηση αυτής της βοηθητικής λειτουργίας της σχολικής διαδικασίας είναι η εξωστρέφεια στη συμπεριφορά της και η επικοινωνιακή της δυνατότητα. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η δυναμική της προσαρμογής της σε αλλαγές που θα κριθούν απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Σε αντίθεση

με τον παραδοσιακό τρόπο διοίκησης που τον χαρακτήριζε ο συγκεντρωτισμός και η απομόνωση στη λήψη των αποφάσεων, η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων στην εποχή μας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ένα επικοινωνιακό σύστημα που θα δίνει την δυνατότητα στην ανταλλαγή πληροφοριών συνολικά από το περιβάλλον στο οποίο διαβιούν. Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται δυνατή η επινοήση ορθών πολιτικών προτάσεων, καθώς και στρατηγικών ανάπτυξης στις οποίες θα αντανάκλαται το μαθησιακό ενδιαφέρον των πληθυσμιακών ομάδων που συνθέτουν το κοινωνικό περιβάλλον (Tiburcio, 1996).

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης σε ένα σχολείο, οποίος ταυτίζεται πολλές φορές με τον διευθυντή, ως ο κύριος εκπρόσωπος και ρυθμιστής της βοηθητικής λειτουργίας πρέπει να βρίσκεται σε εγρήγορση για την άμεση αντιμετώπιση των αδυναμιών στη διδασκαλία και τη μάθηση. Σημαντικό εργαλείο, λοιπόν, τόσο για τον εκπαιδευτικό διδάσκοντα στην τάξη, πολύ δε περισσότερο για τον διευθυντή, σε ένα σχολείο θεωρείται ο παιδαγωγικός διάλογος. Πρόκειται για ένα διάλογο με τρεις κύριους προσανατολισμούς, έτσι ώστε να υπάρξει μια ολιστική διερεύνηση της διαδικασίας της μάθησης. Ο ένας είναι ο διάλογος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές, ο άλλος είναι διάλογος μεταξύ των μαθητών και ο τρίτος είναι ο διάλογος ανάμεσα στους καθηγητές. Εδώ μπορούμε να προσθέσουμε και τον διάλογο του διευθυντή τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές ως αυτόνομες διαδικασίες της παιδαγωγικής λειτουργίας του σχολείου.

Η μάθηση που αποτέλεσε και αποτελεί τον βασικό σκοπό του σχολείου στο διηνεκές, αντιμετωπίζεται μέσα από μια συλλογική διαδικασία, στην οποία επισημαίνεται ο ρόλος της ατομικής ευθύνης ως προς την αποτελεσματικότητά της. Ιδιαίτερα στις μέρες, που η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της γνώσης προκαλεί πολλαπλές δυσχέρειες αλλά και σύγχυση στην παραγωγική, δηλαδή, τη μορφωτική και παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, κάνοντας ακόμα πιο δύσκολο, σε σχέση με το παρελθόν, την άσκηση της βοηθητικής λειτουργίας, δηλαδή την εκπαιδευτική διοίκηση της σχολικής κοινότητας. Με τον παιδαγωγικό διάλογο δεν επισημαίνονται απλά αδυναμίες και παραλείψεις, αλλά δημιουργείται η κατάλληλη διαπροσωπική σχέση στην οποία αναπτύσσεται μια αλληλόδραση ανάμεσα στην διευθυντική ομάδα και τους εκπαιδευτικούς. Αυτό έχει ως συνέπεια τη δημιουργία των συνθηκών εκείνων που οδηγούν στη βελτίωση της ηγεσίας των καθηγητών συνεπικουρούμενοι από την διευθυντική ομάδα (Frost, 2008).

Το σχολείο, γενικά ως θεσμός, είναι δημιούργημα των πνευματικών αναζητήσεων των οργανωμένων κοινωνιών και της μεταλαμπάδευσης των καρπών αυτών των αναζητήσεων στις επόμενες γενιές. Η ικανοποίηση των πολιτιστικών αναγκαιοτήτων της ανθρωπότητας και της συνέχειας τους, έδωσαν στο σχολείο μια σημαντική αξιακή υπεροχή από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Για τον λόγο αυτόν ακόμα και όταν υπήρχαν απαγορευτικές συνθήκες λειτουργίας του σχολικού θεσμού η υπερπήδηση ή ο παραμερισμός των εμποδίων αποτέλεσε κύριο μέλημα της κοινότητας. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση λειτουργίας του θεσμού του σχολείου στα χρόνια της Τουρκοκρατίας, ως αναγκαιότητα, με κάθε τρόπο στην υπόδουλη Ελλάδα (Διαμαντόπουλος, 2002). Όπως παρουσιάστηκε στην ενότητα αυτή η σχολική πραγματικότητα συνδέεται άμεσα με την παιδαγωγική αναγκαιότητα. Το σχολείο είναι η αντανάκλαση της κοινωνίας αλλά και ο χώρος στον οποίο διαμορφώνονται οι χαρακτήρες των νέων πολιτών για την κοινωνία. Κατά συνέπεια, είναι αδιαμφισβήτητος ο παιδαγωγικός του ρόλος στην οργάνωση της σχολικής ζωής τόσο σε θέματα αγωγής και μάθησης όσο και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Ο πολιτικός χαρακτήρας του σχολείου, όχι ως κομματικό παρακλάδι αλλά ως εργαστήριο δημοκρατικών διεργασιών από τους μαθητές, για την κατάλληλη προετοιμασία τους ως αυριανοί ενεργοί πολίτες της κοινωνίας τους, θεωρείται αδιαμφισβήτητη (Μακρής, 2015). Στο σχολείο το παιδί, διατηρώντας την αυτοτέλειά του, έρχεται σε επαφή με την ετερότητα, με την οποία είναι υποχρεωμένο να συνυπάρξει μέσα στο ίδιο κανονιστικό πλαίσιο. Με την εκπαίδευση το παιδί καθοδηγείται να εισέλθει από τη ιδιωτικότητα στον δημόσιο βίο, από την προσωπική επιβίωση στην κοινή συμβίωση. Στον σχολικό χώρο καλλιεργούνται οι δυνάμεις ευθύνης στον νέο άνθρωπο για τον συνάνθρωπο. Ο μαθητής, χωρίς να χάνει την μοναδικότητά του, χωρίς να αλλοιώνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, διαμορφώνει τις προϋποθέσεις αρμονικής και υπεύθυνης στάσης απέναντι στον κόσμο.

Η παιδαγωγική διαδικασία δεν αποτελεί τον αυτοσκοπό του σχολείου αλλά είναι η άσκηση της αγωγής στον άνθρωπο με σκοπό την επιτυχήστερη διαμόρφωση του προσώπου του. Ο συνδυασμός της μορφωτικής με την παιδαγωγική λειτουργία συμβάλει, καθοριστικά, στην αποτελεσματικότητα αυτής της δράσης. Συντονιστικό και ρυθμιστικό ρόλο διαδραματίζει η βοηθητική λειτουργία με την ανάληψη της διοικητικής ευθύνης από τον διευθυντή του σχολείου. Είναι χρήσιμο να επισημανθεί εδώ, πως στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ο διευθυντής είναι και εκπαιδευτικός στο σχολείο (Starrat, 2017). Αυτό συνεπάγεται έναν υπεύ-

θυνο συνδυασμό των δύο ιδιοτήτων του με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου αλλά και την μαθησιακή αποτελεσματικότητα της τάξης.

Η προαγωγή της συνεργασίας με τους μαθητές, τους γονείς τους και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου με σκοπό την ικανοποίηση του κοινού συμφέροντος, αποτελούν τα βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Ο διευθυντής-εκπαιδευτικός γίνεται το πρότυπο προς μίμηση για τους μαθητές, κυρίως, αλλά και για τους συναδέλφους του, ασκώντας το επάγγελμά του με παιδαγωγική ευθύνη και εκπαιδευτική συνείδηση. Στη σχολική τάξη πρέπει να διενεργούνται όλες οι εφαρμογές των κανόνων, που διέπουν την λειτουργία του σχολείου ως αντανάκλαση της εφαρμογής τους στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Χατζηδήμου, 2015).

Η διεξαγόμενη παιδαγωγική διαδικασία στο σχολείο, από τους συντελεστές της, αποτελεί έναν συνδυασμό θεωρίας και πράξης. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχέστερη πραγματοποίησή της και την αποτελεσματικότητά της είναι ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός της. Σύμφωνα με τον Κρίβα (2007), η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον παιδαγωγούμενο δεν διέπεται αποκλειστικά από αντικειμενικές συνθήκες, όπως είναι οι κανόνες για τη λειτουργία της σχολικής ζωής ή το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται αλλά και από την προσωπική προσέγγιση, βίωση και ερμηνεία των συνθηκών αυτών. Η πολυπλοκότητα της παιδαγωγικής δράσης έγκειται στη συνάρτηση της παιδαγωγικής θεωρίας με την παιδαγωγική πράξη και την αμφίδρομη ανατροφοδότησή της. Το πρώτο στοιχείο αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο, που κρίνεται αναγκαίο να εφαρμοστεί κατά την εξέλιξη του δεύτερου στοιχείου που είναι η παιδαγωγική πράξη.

Ο ηγέτης στο σχολείο, λοιπόν, έχει σημαντική ευθύνη για τη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος, προκειμένου όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα να επιτελούν με ευθύνη τον ρόλο τους, χωρίς να δημιουργούνται προϋποθέσεις, που θα επιδρούν αρνητικά στην παιδαγωγική διαδικασία. Ο ένας, κύριος ρόλος του είναι η προαγωγή της μάθησης χωρίς παρεκκλίσεις συμπεριφορές, που θα στέκονται εμπόδιο στην επιτυχή έκβαση του έργου του. Για τον εκπαιδευτικό-ηγέτη, το έργο που έχει να επιτελέσει είναι αρκετά υπεύθυνο, αφού, αυτός πρώτα, θα δημιουργήσει και μετά θα διαφυλάξει το περιβάλλον μάθησης, στο οποίο θα συμμετέχουν οι μαθητές. Αυτός θα καθοδηγήσει, θα παροτρύνει και θα εμπνέει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου στη δημιουργία δραστηριοτήτων που θα διευκολύνουν και θα κάνουν πιο εύληπτη την ύλη διά της μάθησης στους μαθητές (Starrat, 2017).

Ο άλλος, παράλληλος και εξίσου σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού-ηγέτη είναι η μέριμνα που λαμβάνει για αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, που συγκροτούν τον σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας, σε ζητήματα που σχετίζονται, εκτός από το παιδαγωγικό-μαθησιακό και με το διοικητικό μέρος της σχολικής διαδικασίας. Είναι χρήσιμο, για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, ο διευθυντής-ηγέτης να μην αποτελεί έναν απλό διεκπεραιωτή γραφειοκρατικών διαδικασιών. Η εξασφάλιση ενός καλού, διοικητικά, κλίματος πρέπει να αποτελεί από τις βασικές του προτεραιότητες, προκειμένου να επιτυγχάνονται απρόσκοπτα θετικά αποτελέσματα. Αυτό προϋποθέτει, σύμφωνα με την Μπρίνια (2008:160-161), ο εκπαιδευτικός-ηγέτης να έχει *«αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση, πρωτοβουλία και υπευθυνότητα»*. Με αυτόν τον τρόπο, ο ηγέτης στο σχολείο καθίσταται ικανός να ελέγχει και να διαχειρίζεται λειτουργικότερα τη συμπεριφορά του, αλλά και την συμπεριφορά των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας.

Η ηγεσία που ασκείται στα μέλη μιας ομάδας, στην περίπτωσή μας στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου από τον διευθυντή, δημιουργεί προϋποθέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων προσώπων, όπως αναφέρθηκε ήδη. Ο εκπαιδευτικός - ηγέτης κρίνεται αναγκαίο να μπορεί να αντιλαμβάνεται τα μηνύματα που δέχεται από τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, όπως και από τους μαθητές του, αλλά και να επικοινωνεί αποτελεσματικά τα δικά του μηνύματα σε αυτούς. Στη διασφάλιση μιας καλής διαπροσωπικής επικοινωνίας και σχέσης μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών ενός σχολείου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο βαθμός ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2004). Με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ο διευθυντής - ηγέτης στο σχολείο διαθέτει κάποιες ικανότητες, που συντελούν στην αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στο έργο του. Αυτές οι ξεχωριστές ικανότητες, σύμφωνα με τη Μπρίνια (2008:336), είναι *«η αυτοεπίγνωση, η αυτορρύθμιση, η παρακίνηση, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες»*. Η σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επίδραση που ασκεί στη συμπεριφορά του ηγέτη στο σχολείο διατυπώνεται από τον Goleman (2019:129), που τη χαρακτηρίζει *«δεξιότητες και ικανότητες που επηρεάζει όλες τις άλλες ικανότητες, είτε διευκολύνοντας είτε παρεμποδίζοντάς τις»*. Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται έντονο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, προς την κατεύθυνση αυτή, για τη βελτίωση του έργου της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη σχολική διαδικασία

Σύμφωνα με την επιστήμη της παιδαγωγικής η αγωγή που παρέχεται στο σχολείο ενεργεί επιδραστικά στον μαθητή, ενώ το εκπαιδευτικό έργο που πραγματοποιείται στο σχολείο διέπεται από δύο διαφορετικές, εννοιολογικά, αντίληψεις (Πυργιωτάκης, 2000). Η μία είναι η «περιορισμένη έννοια της αγωγής», κύριος εκφραστής της οποίας υπήρξε ο Herbart, σύμφωνα με τον οποίο οι επιδράσεις στα ανήλικα παιδιά είναι αποτέλεσμα των σκόπιμων και μεθοδευμένων ενεργειών του παιδαγωγού. Η άλλη αντίληψη, που θεωρείται πιο σύγχρονη, είναι εκείνη που αναφέρεται στην «ευρεία έννοια της αγωγής». Αυτή αναφέρεται στο σύνολο των κάθε είδους επιδράσεων, που ασκούνται σε έναν άνθρωπο εντός ή εκτός του σχολείου είτε αυτές είναι συνέπεια κάποιων προγραμματισμένων ενεργειών είτε είναι αποτέλεσμα αυθόρμητης διαπροσωπικής επικοινωνίας ή επιδράσεων του περιβάλλοντος. Ακολουθώντας την προηγούμενη διάκριση της αγωγής τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Η μία περιλαμβάνει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, που εκφέρεται θεσμικά από την Πολιτεία και είναι υποχρεωτικό για την εφαρμογή του από τους εκπαιδευτικούς. Η άλλη κατηγορία περιλαμβάνει το ανεπίσημο πρόγραμμα σπουδών, εκείνο, δηλαδή, που πηγάζει από θεσμούς, όπως η οικογένεια και το σχολείο ή και από την ίδια την κοινωνία, διαπερνώντας και διαποτίζοντας συνολικά τον ανθρώπινο βίο και επηρεάζοντας την διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων ανθρώπων.

2.1 Η εργαλειοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών

Η αποτελεσματικότητα της αγωγής στο σχολείο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, καθώς και με το ευρύτερο νομικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία της σχολικής ζωής διοικητικά. Στα αναλυτικά προγράμματα διατυπώνεται ο σχεδιασμός και γίνεται η οργάνωση και ο προγραμματισμός της ύλης των διαφόρων μαθημάτων. Επίσης, παρέχονται οι οδηγίες με βάση τις οποίες θα πραγματοποιηθεί η προσφορά της γνώσης στους μαθητές, ποιες, δηλαδή, μέθοδοι και ποιοι τρόποι διδασκαλίας θα πρέπει να ακολουθηθούν για την επιτυχή έκβαση της διδακτικής διαδικασίας. Στα αναλυτικά προγράμματα, ακόμα, εμπεριέχονται όλες εκείνες οι εμπειρίες και προτείνονται οι απαραίτητες δραστηριότητες που θα συντελέσουν στην καλλιέργεια των μαθητών, καθώς και στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Με αυτόν τον τρόπο τα προγράμματα σπουδών λειτουργούν ως απαραίτητοι οδηγοί που κατευθύνουν με ασφάλεια την πορεία της εκ-

παιδευτικής διαδικασίας της αγωγής τόσο με την περιορισμένη όσο και με την ευρεία της έννοια (Χριστοδούλου, 2017).

Η εργαλειακή χρήση των αναλυτικών προγραμμάτων στην δυναμική της βελτίωσης της διαδικασίας της αγωγής, από την προηγούμενη δεκαετία ακόμα, στις εκπαιδευτικές κοινότητες των δυτικών χωρών (Η.Π.Α, Αγγλίας, Γερμανίας, Γαλλίας κ. ά.) αλλά και της χώρας μας, έθεσαν στο επίκεντρο των παιδαγωγικών συζητήσεων το ζήτημα της ποιοτικής αναβάθμισης αυτών των προγραμμάτων (Χατζηγεωργίου, 1998). Το αίτημα της αναβάθμισης του σχολείου και της σημαντικότητας του ρόλου του στην κοινωνία δεν μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο το περιεχόμενο των σχολικών προγραμμάτων τόσο στην υπόλοιπη Ευρώπη όσο και στην χώρα μας. Οι απαιτήσεις που δημιουργούν οι εκάστοτε συνθήκες, εξελικτικά μέσα στον χρόνο, καθιστούν επιτακτική ανάγκη την αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στην στοχοθεσία που θέτει το σχολείο κάθε φορά. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα αλλά και σε άλλα κράτη της Ευρώπης και στις Η.Π.Α., από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα και μετά, ενείχαν και την προσπάθεια επικαιροποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων στην κατεύθυνση των νεών παιδαγωγικών αναγκαιοτήτων (Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016).

Κύριο αίτημα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων από τις τελευταίες, ήδη, δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα και εφεξής ήταν η αλλαγή του προσανατολισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών από τα προγράμματα ύλης στα προγράμματα στόχων. Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (1982), αυτό σήμαινε πως το επίκεντρο του ενδιαφέροντος του σχολείου μετατοπίστηκε από τον καθορισμό του περιεχομένου της ύλης στη διατύπωση των στόχων που έπρεπε να επιδιώκει. Συνέπεια αυτής της εκπαιδευτικής αλλαγής ήταν η διαμόρφωση των «curriculum», όρος δανεισμένος από το παιδαγωγικό παρελθόν του προηγούμενου αιώνα (Χριστοδούλου, 2017), που χρησιμοποιήθηκε για τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα οποία άρχισαν να δημιουργούνται και να εφαρμόζονται από την δεκαετία του '80 στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρώπης.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν συντελέστηκαν ανεξάρτητα από τις εκάστοτε πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, επιστημονικές και εκπαιδευτικές επιδράσεις. Κύριος στόχος τους υπήρξε ο μετασχηματισμός του περιεχομένου τους, της στοχοθεσίας τους αλλά και της διδακτικής μεθοδολογίας και αξιολόγησης που θα εξασφάλιζαν την αποτελεσματικότητα στην μαθησιακή διαδικασία (Ken-

pedy, 1995). Ο κύριος προσανατολισμός των μεταρρυθμίσεων του «curriculum» διαφοροποιείται στα εκπαιδευτικά συστήματα των διαφόρων χωρών. Ο κατευθυντήριο άξονας γύρω από τον οποίο κινείται ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων για τους μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου είναι η κοινωνικοποίηση, η ηθική ανάπτυξη και τα κίνητρα για μάθηση. Για τους μαθητές του Λυκείου, ο κύριος στόχος των μεταρρυθμίσεων των «curriculum», είναι η διασύνδεση των μαθημάτων με συντελεστές που σχετίζονται με την οικονομία και τις μορφές ανάπτυξής της, καθώς και με την τεχνολογία και την αγορά εργασίας. Παρατηρείται, όμως ένα περιορισμένο ενδιαφέρον για τη βελτιστοποίηση των μαθημάτων με ανθρωπιστικό και κοινωνικό περιεχόμενο (Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016).

Η χρήση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών ως εργαλεία για τη διδασκαλία και τη μάθηση, στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, κατέστησε υποχρεωτικό τον σχεδιασμό και την εκπόνησή τους στη βάση των αναγκαιοτήτων και των σκοπών της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην εκάστοτε χρονική περίοδο και χώρα. Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος είναι άμεσα σχετιζόμενο με τη διδασκαλία, αυτή άλλωστε υπηρετεί κατά βάση, αλλά και τις τυχόν αποκλίσεις από την αρχική της διαγράμμιση. Επίσης, σχετίζεται άμεσα με τους στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της αγωγής και της μάθησης, καθώς και με την αξιολόγηση και τον τρόπο που αυτή διενεργείται (Simons, 2004).

Επιπλέον, η σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων γίνεται διαχρονικά υπό το πρίσμα διαφόρων παραγόντων με γενικό χαρακτήρα, όπως το πολιτιστικό, κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, θρησκευτικό πλαίσιο της χώρας στην οποία θα εφαρμοστεί. Στη χώρα μας π.χ. τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών έρχονται να ικανοποιήσουν τον σκοπό της εκπαίδευσης, έτσι όπως περιγράφεται στο άρθρο 1 του ν. 1566/1985. Εκεί, μεταξύ άλλων, στην πρώτη παράγραφο αναφέρεται πως σκοπός της εκπαίδευσης είναι να καταστήσει τον μαθητή «ελεύθερο, υπεύθυνο και δημοκρατικό πολίτη, που θα υπερασπίζεται την εθνική του ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα και τη δημοκρατία, καθώς και να διακατέχεται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης παράδοσης».

Εξίσου σημαντικές είναι και οι επιδράσεις που ασκούνται από τους ειδικούς παράγοντες, όπως οι παιδαγωγικοί, που σχετίζονται άμεσα με τη σύνταξη και την εκπόνησή τους, οι εκπαιδευτικοί που το εφαρμόζουν στην τάξη, οι μαθητές και οι γονείς τους, καθώς και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων. Όλοι οι προηγούμενοι παράγοντες, σε συνδυασμό και

με το ιδεολογικό περίγραμμα που εγκολλώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε χώρα, έχουν ως συνέπεια την πρόκληση σημαντικών δυσχερειών στις επιχειρούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αναμορφώσεις των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (Χριστοδούλου, 2017).

Στο επίκεντρο, όμως, των αλλαγών των αναλυτικών προγραμμάτων πρέπει απαραίτητα να βρίσκεται το υποκείμενο της αγωγής, αφού αυτό θα είναι ο αποδέκτης και ο μετασχηματιστής στη συνέχεια της παρεχόμενης γνώσης. Όπως υποστηρίζει ο Dewey (1897), το αντικείμενο της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να έχει παιδοκεντρικό προσανατολισμό και να δίδεται, διά του αναλυτικού προγράμματος, έμφαση στις δυνάμεις του παιδιού. Το παιδί δεν πρέπει να μένει παθητικός δέκτης του γνωστικού περιεχομένου και να αδρανοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, ακολουθώντας μια δεκτική και απορροφητική στάση. Η παιδοκεντρικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών θα πρέπει να συμβάλει στην τόνωση του ενδιαφέροντος του παιδιού, στην ενίσχυση της πνευματικής περιέργειας και της εμπειρικής εγρήγορσης, καθώς και στην ώθηση για την ανάληψη πρωτοβουλιών. Με αυτόν το τρόπο θα εξέλθει από τα όρια του ατομισμού του και θα συναντήσει τον «άλλον» στο πρόσωπο του συμμαθητή του.

Η διασφάλιση του παιδοκεντρικού χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων και ο εμπλουτισμός τους με το κατάλληλο περιεχόμενο που θα εξυπηρετεί την σκοποθεσία αυτή καθιστά τη σύνταξή τους μια δύσκολη διαδικασία. Η δυσκολία στην επιλογή του περιεχομένου αλλά και η σημαντικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων αναδεικνύεται μέσα από τους ποικίλους προσανατολισμούς και τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς από έγκριτους ακαδημαϊκούς στην εκπαίδευση και στα αναλυτικά προγράμματα. Σύμφωνα με τους Χατζηγεωργίου (1998) και Χριστοδούλου (2017), από τους βασικούς θεωρητικούς που διατύπωσαν τους προσανατολισμούς και το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο θα πρέπει να βασίζεται η σύνταξη και η εκπόνηση ενός προγράμματος σπουδών είναι ο Eisner, ο Schiro, ο Grundy και ο Schubert. Αυτό που εξάγεται ως συμπέρασμα από τη μελέτη αυτών των θεωριών είναι πως δεν υιοθετείται καμία αυτοτελώς στην εφαρμογή κάποιου αναλυτικού προγράμματος. Αυτό που επικρατεί, κυρίως, είναι ο συνδυασμός στοιχείων από όλες τις θεωρίες, δίνοντας έμφαση, πιθανώς, σε κάποια από αυτές. Εκείνο που χαρακτηρίζει την κατηγοριοποίηση των προσανατολισμών των προαναφερθέντων ερευνητών είναι η αλληλοεπικάλυψη των στοιχείων των θεωριών και των προσανατολισμών που παραθέτουν. Κοινό μέλημα των συντακτών των αναλυτικών προγραμμάτων πρέπει να είναι ο προσδιο-

ρισμός του ρόλου του δασκάλου-εκπαιδευτικού, η θέση των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία, καθώς και το γνωστικό αντικείμενο.

Για την ικανοποίηση των διάφορων αναγκών, όπως η σκοποθεσία, η διδακτέα ύλη, η διδασκαλία και η αξιολόγησή της, ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων διέπεται από συγκεκριμένα στάδια, τα οποία είναι απαραίτητα για την αποτελεσματικότητά της διδακτικής διαδικασίας. Τέτοια στάδια (Χατζηγεωργίου, 1998:145-146), π.χ. είναι η ανάλυση της ανθρώπινης εμπειρίας, η ανάλυση του έργου, η διατύπωση των στόχων, η επιλογή των στόχων και ο λεπτομερειακός σχεδιασμός. Τα επικρατέστερα μοντέλα σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων είναι τρία. Το μοντέλο Σκοπών και Στόχων, το μοντέλο Περιεχομένων και το μοντέλο Διαδικασίας.

Στο πρώτο μοντέλο των σκοπών και στόχων το κύριο βάρος του σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος αφορά στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές προκειμένου να επιτύχουν συγκριμένους σκοπούς και στόχους που έχουν προκαθοριστεί. Σημαντική είναι, εδώ, η συμβολή της ταξινομίας των εκπαιδευτικών στόχων του Bloom, γιατί δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διατυπώσει και να διαπιστώσει την πραγματοποίησή τους στα έξι διαφορετικά επίπεδα της γνώσης, της κατανόησης, της εφαρμογής, της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης.

Στο δεύτερο μοντέλο, των περιεχομένων, το ενδιαφέρον για τον σχεδιασμό του εστιάζεται στο περιεχόμενο που θα κληθεί να διδάξει στο σχολείο ο εκπαιδευτικός. Πρόκειται για την ύλη που σχετίζεται άμεσα με το γνωστικό αντικείμενο, η οποία και θα πρέπει να γίνει οικεία στον μαθητή. Το κύριο μέλημα του σχεδιαστή αλλά και του εκπαιδευτικού στην τάξη αυτού του μοντέλου αναλυτικού προγράμματος είναι να οργανώσει και να ταξινομήσει την ύλη σε ενότητες και υποενότητες. Επίσης, να δημιουργήσει το εννοιολογικό πεδίο, το οποίο θα πρέπει να διδαχθεί και να γίνει κατανοητό από τους μαθητές, χωρίς τη διατύπωση προκαθορισμένης σκοποθεσίας και στοχοθεσίας.

Στο τρίτο μοντέλο, της διαδικασίας, το κέντρο βάρους του σχεδιασμού του είναι ο τρόπος με τον οποίο σκέφτεται ο μαθητής. Η έμφαση δεν δίνεται στο τι αλλά στο πως της μάθησής. Αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι το αποτέλεσμα αλλά η διαδικασία της μάθησης. Οι πρώτοι εισηγητές αυτού του μοντέλου υπήρξαν ο Dewey, «μέθοδος προβλήματος» και ο Bruner, «ευρηματική ή διερευνητική μάθηση». Κατά τον σχεδιασμό ενός αντίστοιχου αναλυτικού προγράμματος διατυπώνονται οι διαδικασίες, οι μέθοδοι και οι δραστηριότητες,

που πρέπει να αναπτυχθούν και να εφαρμοσθούν προκειμένου να αποκτηθεί η γνώση από τους μαθητές.

2.2 Η επίδραση της Παγκοσμιοποίησης στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών

Το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό, και οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώθηκαν και εκπονήθηκαν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών συνέδραμαν σημαντικά στην ποιοτική τους στάθμη. Ο βασικός παράγοντας που επιδρά στην εκπόνηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών είναι η πολιτισμική ταυτότητα του κοινωνικού συνόλου στο οποίο απευθύνεται. Η ποικιλομορφία στην πληθυσμιακή σύνθεση των χωρών που σχηματοποιείται στις μέρες μας και στον δικό μας χώρο, φαινόμενο που είχε ήδη εμφανιστεί με ιδιαίτερη ένταση στη Δύση από τους προηγούμενους αιώνες, οδήγησε στη δημιουργία διαφορετικών κοινωνιών. Στον εκπαιδευτικό χώρο η πολυπολιτισμική σύσταση των κοινωνιών είχε ως αποτέλεσμα την προβολή της ανάγκης για τη δημιουργία διαφοροποιημένων προγραμμάτων σπουδών, που θα ανταποκρίνονται στις διδακτικές απαιτήσεις των μαθητών των κοινωνιών αυτών (Χριστοδούλου, 2017).

Η νέα κατάσταση που δημιουργείται με την Παγκοσμιοποίηση όχι μόνο στο οικονομικό πεδίο αλλά σε όλες τις εκφάνσεις του ανθρώπινου βίου έχει σημαίνουσες επιδράσεις και στη δημιουργία των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, τα οποία πρέπει τώρα να είναι διαφοροποιημένα αισθητά σε σχέση με τα ισχύοντα (Ζμας, 2007). Η διαφοροποίηση αυτή δεν μπορεί να είναι ανώδυνη, αφού επιβάλλεται η σύγκρουση ή τουλάχιστον η διαφοροποίηση με το εκπαιδευτικό παρελθόν. Όσον αφορά τα νέα προγράμματα σπουδών αυτό που επιβάλλεται ως αναγκαία συνθήκη είναι η αμφισβήτηση της παιδαγωγικής αξίας των παλαιών και η μεταρρύθμισή τους στη βάση των νέων κατευθύνσεων που προβάλλει η εκπαιδευτική πολιτική της Παγκοσμιοποίησης. Τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της παγκοσμιοποιημένης προοπτικής δεν θα περιορίζονται στα εθνοτικά όρια μιας πολιτισμικής ομάδας, με κύριες αναφορές στην πατρίδα, την τοπική παράδοση, την καθημερινή ζωή, την οικογένεια και τις θρησκευτικές παραδόσεις. Αντίθετα, ο Banks (1994), υποστηρίζει ότι τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να αναφέρονται σε όλες τις εθνοτικές ομάδες και τα στοιχεία που τις χαρακτηρίζουν και να περιλαμβάνουν πολύπλοκες έννοιες και γενικό-τητες κατά την παρουσίαση, την ερμηνεία και την ανάλυση της διδακτέας ύλης.

Μελετώντας την εισαγωγή της απόφασης 21072α/Γ2 για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), καθώς και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (ΦΕΚ 303/13-3-2003:3733), διαπιστώνεται η άμεση επίδραση της νέας κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης στη φιλοσοφία που διαπνέει τη διαμόρφωση των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών την εποχή εκείνη. Περιγράφεται με σαφή τρόπο ο λόγος για τη αλλαγή στην μορφή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, αφού *«τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, σε συνδυασμό με τη "μείωση" των αποστάσεων συντελούν στη δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών. Γι' αυτό πρέπει να ελαχιστοποιηθεί αφενός το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και αφετέρου η ενίσχυση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού»*.

Η διαμόρφωση, λοιπόν, των αναλυτικών προγραμμάτων με κεντρικό άξονα τις πολιτισμικές ταυτότητες λόγω της παγκοσμιοποιημένης κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας προϋποθέτουν την ισότιμη μεταχείριση όλων των ομάδων. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να διασφαλισθεί ο πολιτισμικός αλφαριθμητισμός (Xu, 2010), η γνώση, δηλαδή, των στοιχείων της μιας ή περισσότερων ομάδων από τις άλλες. Αυτό συνεπάγεται τον σεβασμό και την αλληλοαποδοχή των αξιών, των στάσεων και των συμπεριφορών μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας κατανόησης και αρμονικής συνύπαρξης.

Αυτό που εμφανίζεται ως κυρίαρχο στοιχείο του νέου εκπαιδευτικού status στην παγκόσμια κοινότητα και το οποίο πρέπει να διέπει τη λειτουργία του σχολείου και την παιδαγωγική των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, εναρμονιζόμενο με τη νέα κοινωνική πραγματικότητα, είναι ο δημοκρατικός χαρακτήρας. Η *μεταμοντέρνα κατάσταση* που επέφερε και την *μεταμοντέρνα παιδαγωγική της σύγχρονης διευρυμένης δημοκρατίας* (Μακρής, 2008), δεν οδήγησαν απλά στη διάρρηξη των σχέσεων με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό παρελθόν της νεοτερικότητας, αλλά εισήγαγαν αναπόφευκτα και νέες επιστημονικές θεωρήσεις στον χώρο της παιδείας, κυρίως διά των προγραμμάτων σπουδών. Κύριος άξονας της παιδαγωγικής αυτής είναι ο κριτικός κονστρουκτιβισμός που δίνει έμφαση στην πολιτική χειραφέτηση του μαθητή και στην καλλιέργεια μιας παιδείας περισσότερο ανθρωπιστικής και πολυπολιτισμικής.

Το ερώτημα που τίθεται, όμως, είναι αν είναι πραγματοποιήσιμο αυτό που θεωρείται ως δεδομένο, δηλαδή, η πολιτική χειραφέτηση των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας- εκπαιδευτικός και μαθητής- στη μεταμοντέρνα κατάσταση της μετανεωτερικότητας. Πληροί, δηλαδή, το πνεύμα της Παγκοσμιοποίησης τις προϋποθέσεις εκδημοκρατισμού της πολιτικής της παιδείας μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών; Είναι διαπιστωμένο πως αυτό που επιβάλλεται από τους νόμους της αγοράς στον τομέα της οικονομίας στην Παγκοσμιοποίηση, μεταφέρεται και στον χώρο της παιδείας, δίνοντας την αίσθηση για τη δημιουργία μιας πολιτισμικής μονοτονίας (Αλεξανδρής, 2018). Μια άλλη διαπίστωση είναι πως το νέο περιβάλλον που άρχισε να διαμορφώνεται και στον χώρο της παιδείας οδήγησε αναπόφευκτα στην αμφισβήτηση των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων, αφού δόθηκε έμφαση στο εμπειρικό και βιωματικό status της καθημερινότητας, ενώ η γνώση απέκτησε μια νέα διαφορετική διάσταση, αφού βρίσκεται σε διαρκή μεταβολή και ανάπτυξη μέσα από τη διά βίου εκπαίδευση.

Μέσα στο πλαίσιο αυτών των εκπαιδευτικών εξελίξεων στην παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα προβάλλεται η ανάγκη για τον εφοδιασμό των μαθητών με θεμελιώδεις αξίες, συμπεριφορές και στάσεις, καθώς και με γνώσεις και δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς στην αντιμετώπιση διαφόρων δυσχερειών αλλά και ταυτόχρονα περισσότερο κοινωνικούς στις μεταξύ τους σχέσεις (Χατζηγεωργίου, 1998). Η έμφαση που δίνεται στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας και κυρίως την κριτική διδασκαλία, καθώς και περιεχόμενα με θέματα παγκόσμιας διάστασης, ενώ δεν παραλείπεται και η ενεργός συμμετοχή του μαθητή με την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής του σκέψης.

Μια σειρά από γεγονότα στο πολιτικό και οικονομικό, κυρίως, πεδίο της διεθνούς σκηνής αναδεικνύουν το νέο status που χαρακτηρίζει την παγκόσμια κοινότητα. Η νέα κατάσταση δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη την εξελικτική πορεία των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς και την συζήτηση που διεξαγόταν γύρω από αυτά. Σύμφωνα με τη Χριστοδούλου (2017), συντελείται μια διεθνοποίηση του ενδιαφέροντος για την κατεύθυνση που έπρεπε να λάβει σταδιακά η πορεία της παιδείας ανά τον κόσμο, αρχής γενομένης από το πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

Το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας κινήθηκε γύρω από τις επιδράσεις της Παγκοσμιοποίησης στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, γι' αυτό και επιδιώχθηκε η

καλύτερη κατανόηση των διαφόρων ζητημάτων που εμφανίζονται σε τοπικό και ατομικό επίπεδο μετά τη συνάντηση με το παγκόσμιο και το συλλογικό. Το άνοιγμα του πεδίου των αναλυτικών προγραμμάτων διεθνώς έχει ως αποτέλεσμα την αντιμετώπιση της οικονομικής και πολιτισμικής Παγκοσμιοποίησης μέσα σε ένα πλαίσιο διαλόγου και διαμόρφωσης μιας παγκόσμιας συλλογικής ταυτότητας από διαφορετικούς ανθρώπους. Πρόκειται, όμως, για μια υβριδική ταυτότητα που υπόκειται σε διαρκείς μεταβολές, γι' αυτό όπως υποστηρίζει ο Lee (2010) με τη διεθνοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων αναδεικνύονται και ζητήματα όπως η θρησκεία, ο εθνικισμός, η εθνική οντότητα, οι κοινωνικές δομές κ.ά.

2.3 Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της Θρησκευτικής αγωγής

Η εφαρμογή της Θρησκευτικής-Χριστιανικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιείται με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών και τα αναλυτικά προγράμματα που εκπονήθηκαν ορίζουν το περιεχόμενο του μαθήματος, καθώς και τον λόγο που θα πρέπει να διδαχθεί. Είναι χρήσιμο να γίνει μια διευκρίνηση (Κομνηνού, 2018) για τον όρο Θρησκευτική Αγωγή και τη σχέση του με τον όρο Χριστιανική Αγωγή. Η χρήση του πρώτου όρου γίνεται από το διεθνές εκπαιδευτικό σύστημα για να δηλώσει την διδασκαλία ενός μαθήματος που έχει θρησκευτικό περιεχόμενο, χωρίς να ταυτίζεται με συγκεκριμένη κοινωνική και πολιτιστική κοινότητα. Ο δεύτερος όρος δηλώνει την παρεχόμενη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θρησκευτική αγωγή με χριστιανικό προσανατολισμό.

Μέσα από την ιστορική αναδρομή σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για τη θρησκευτική αγωγή στον εκπαιδευτικό χώρο του ελληνικού κράτους από της συστάσεώς του, διαπιστώνεται πως, εξαιρουμένης της πολύ σύντομης Καποδιστριακής περιόδου, αποτελούσαν απομίμηση των αντίστοιχων γερμανικών ως προς το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης. Δύο ήταν τα στοιχεία που χαρακτήριζαν τα προγράμματα εκείνα. Το πρώτο ήταν πως υπήρχε αλληλοεπικάλυψη στη διδασκαλία της ύλης της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης με εκείνη της Μέσης Εκπαίδευσης, δημιουργώντας προβλήματα συρρίκνωσης της ύλης από τις διαρκείς επαναλήψεις στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Το δεύτερο ήταν η παντελής έλλειψη αναφοράς σε κείμενα πατέρων της Εκκλησίας, καθώς και σε λειτουργικά και άλλα θεολογικά κείμενα (Κογκούλης, 2016).

Πρέπει να επισημανθεί πως τα αναλυτικά προγράμματα εκείνης της περιόδου περιλάμβαναν απλές οδηγίες, που αφορούσαν τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ε-

πίσης, δεν υπήρχε σαφής αναφορά στους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος, αφού ακολουθούσε έναν ακαδημαϊσμό στα πρότυπα του δυτικού σχολαστικισμού, αδιαφορώντας για τους έντονους, πολλές φορές, κοινωνικούς προβληματισμούς εκείνων των καιρών (Κογκούλης, 2017). Στο τέλος του 19^{ου} αιώνα η θρησκευτική αγωγή στην Ελλάδα θα οργανωθεί με αναλυτικά προγράμματα πιο σαφή σε παιδαγωγικό χαρακτήρα, αφού αρχίζουν και θέτουν στόχους όπως την ηθική και θρησκευτική μόρφωση των παιδιών, την διάπλαση του θρησκευτικού συναισθήματος, την ενίσχυση της πίστης στον Θεό κ.ά.

Τον 20^ο αιώνα τα αναλυτικά προγράμματα για το μάθημα των Θρησκευτικών θα παρουσιάσουν κάποια οργάνωση ως προς την ταξινόμηση του διδακτικού υλικού, κατ' αντιστοιχία των θεολογικών κλάδων των θεολογικών σχολών, Αθηνών, αρχικά, και Θεσσαλονίκης στη συνέχεια. Οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν, καθ' όλη τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα, άφησαν τις επιδράσεις τους στην διατύπωση των σκοπών, στην οργάνωση και την ταξινόμηση του περιεχομένου, καθώς και τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, ενώ άρχισαν να συγγράφονται σταδιακά και τα εγχειρίδια διδασκαλίας. Κύριο στοιχείο της θρησκευτικής αγωγής, την περίοδο αυτή, ήταν ο ηθικός προσανατολισμός του παιδιού και η σύνδεσή του με την μυστηριακή ζωή και την ορθόδοξη πνευματικότητα (Κομνηνού, 2014).

Η μεταρρύθμιση που διαφοροποίησε τη σχολική γνώση, σε σχέση με αυτή που υφίστατο, δίνοντάς της νέα διάσταση, όχι μόνο για τη Θρησκευτική αγωγή αλλά για όλα τα γνωστικά αντικείμενα, ήταν με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για την υποχρεωτική Εκπαίδευση, το 2003. Όπως αναφέρεται στο ΦΕΚ 303/13-3-2003:3734 *«η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας»*. Επίσης, *«επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών και αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων»*.

Με την διαθεματικότητα επιδιώχθηκε μια ολιστική αντιμετώπιση της διδακτικής και κατ' επέκταση μαθησιακής διαδικασίας του μαθητή λαμβάνοντας υπόψη όλες τις πτυχές που συγκροτούν την προσωπικότητά του. Χωρίς να χάνεται η αυτοτέλεια του κάθε γνωστικού αντικειμένου διεξάγεται μια διαλογική προσέγγιση που συμβάλλει στην επιτυχέστερη κατανόηση του περιεχομένου του (Στογιαννίδης, 2013). Ανάμεσα στους άλλους σκοπούς για

το μάθημα των Θρησκευτικών στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ΦΕΚ 303/13-3-2003: 3893 αναφέρεται πως οι μαθητές θα μπορέσουν *«να αξιοποιήσουν την προσφορά του μαθήματος, ώστε να συνειδητοποιήσουν τη δύναμη του μηνύματος του Ευαγγελίου και να καλλιεργήσουν το ήθος και την προσωπικότητά τους, να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στον σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό και να βοηθηθούν να πάρουν έμπρακτα θέση»*. Οι μαθητές, δηλαδή, δεν μένουν απλοί παθητικοί δέκτες του ευαγγελικού μηνύματος αλλά εφοδιασμένοι με τα κατάλληλα πνευματικά εργαλεία θα καταστήσουν τον εαυτό τους έτοιμο να πάρει θέση στα διάφορα ζητήματα της κοινωνίας.

Τα Νέα Προγράμματα σπουδών στο μάθημα των Θρησκευτικών, για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο, που εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο από το 2016 μέχρι σήμερα είναι η διάδοχη συνέχεια του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ). Σύμφωνα με τον Οδηγό Εκπαιδευτικού (2017), το Νέο Πρόγραμμα αποτελεί μια νέα παιδαγωγική πρόταση που στοχεύει σε ένα σύγχρονο θρησκευτικό γραμματισμό, που δίνει προτεραιότητα στο υποκείμενο της αγωγής, το οποίο ανεξάρτητα από τη θρησκευτική του κατάσταση, θα μπορεί να συνδιαλέγεται με τον Θεό, τον εαυτό του και τον συνάνθρωπο.

Όπως αναφέρεται στην πρώτη απόφαση 143575/Δ2, ΦΕΚ 2920/13-09-2016³, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών εκπονήθηκε για να καλύψει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της θρησκευτικής εκπαίδευσης στη νεοδιαμορφωθείσα Ελλαδική κοινωνία των τελευταίων τριάντα ετών που αρχίζει και φέρει στοιχεία πολυπολιτισμικότητας. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα διαδικασίας που δίνει έμφαση στις νοητικές διαδικασίες και τις δεξιότητες που θα αναπτύξουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της μάθησης. Αυτό που επιδιώκεται με τα προγράμματα αυτά είναι η επίτευξη κριτικής θρησκευτικότητας στο παιδί, καλλιεργώντας την ολιστική νοημοσύνη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τη συμμετοχή του νου και της καρδιάς. Προσδοκία των συντακτών του Νέου Προγράμματος είναι ο μαθητής να μπορεί να αναπτύξει την κριτική του σκέψη και να ενισχύσει το ενδιαφέρον του για τη δικαιοσύνη και τη δημοκρατία.

³ Πρόκειται για απόφαση που καταργήθηκε και αντικαταστάθηκε στη συνέχεια από την Υπουργική Απόφαση 101470/Δ2/2017 - ΦΕΚ 2104/Β/19-6-2017, η οποία και αυτή καταργήθηκε και αντικαταστάθηκε από την Υπουργική Απόφαση 31585/Δ2/2020 - ΦΕΚ 698/Β/4-3-2020, που ισχύει μέχρι σήμερα.

Είναι φανερό πως στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, όπως και στο προηγούμενο στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), ο μαθητής αποκτά ενεργό δράση στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Σε αντίθεση με τα παλαιότερα αναλυτικά προγράμματα, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κινητοποιεί διαρκώς το ενδιαφέρον των μαθητών για το διδακτικό αντικείμενο (Ματσαγούρας, 1998). Επίσης, ο ίδιος ενεργοποιεί τα γενικότερα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, τα οποία τα έχουν αναπτύξει, ήδη, από τις κοινωνικοποιητικές διαδικασίες που έλαβαν χώρα εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Βασικό στοιχείο της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου είναι ο διάλογος τον οποίο και πρέπει να υπηρετήσει ο εκπαιδευτικός, στην προκειμένη περίπτωση ο θεολόγος, στο σύνολο της σχολικής διαδικασίας και ιδιαίτερα στη σχέση του με τους μαθητές εντός και εκτός σχολικής αίθουσας. Από τη σχέση αυτή πηγάζει το συναίσθημα της βασικής εμπιστοσύνης (Στογιαννίδης, 2013), που οδηγεί το παιδί στην αποδοχή, την απόρριψη ή την τροποποίηση των στάσεων ζωής που προσφέρονται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Με τον διάλογο επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας στο σχολείο. Οι μαθητές με τη συμμετοχή τους στη διαλογική συζήτηση μπορούν να αξιολογήσουν όχι μόνο τους άλλους αλλά πρώτα τους εαυτούς τους για τον τρόπο που προσεγγίζουν τη γνώση. Συμμετέχουν συνειδητά στη μαθησιακή διαδικασία, προσέχουν και κατανοούν ο ένας τον άλλον, επιδρώντας θετικά στη διαμόρφωση του κλίματος τόσο στην τάξη όσο και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Ο ηγετικός ρόλος του εκπαιδευτικού θα καταστήσει τον παιδαγωγικό διάλογο (Frost, 2008) βασικό εργαλείο στα μέλη μιας κοινότητας μάθησης, αφού δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συλλογίζονται, να συνεργάζονται και να αποδέχονται ο ένας τον άλλον.

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που αφορούν την παροχή της θρησκευτικής αγωγής πρέπει να έχουν ως βασικό εργαλείο μάθησης τον παιδαγωγικό διάλογο. Η χριστιανική παιδαγωγική που αναπτύσσεται στο ελληνικό σχολείο με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών έχει τόσο γνωσιολογικό όσο και βιωματικό χαρακτήρα. Όπως υποστηρίζει ο Χατζηδήμου (2000:212), *«με το μάθημα αυτό τονίζεται το ενιαίο και το αδιαίρετο του θεολογικού, ανθρωπολογικού και κοινωνικού χαρακτήρα της θρησκευτικής αγωγής»*. Αυτό σημαίνει πως με τις γνώσεις που θα αποκτήσει ο μαθητής θα μπορεί να αντιμετωπίζει τα καθημερινά του προβλήματα με υπευθυνότητα, εκφράζοντας τη γνώμη του με ασφαλή επιχειρήματα και όχι παρασυρόμενος από τις «σειρήνες» της παραπληροφόρησης.

Κατά συνέπεια, και η αποκτημένη γνώση για τις χριστιανικές αλήθειες και τα χριστιανικά πρότυπα θα μετασχηματίζεται σε καθημερινό βίωμα, επιδρώντας στην ιδιοσυγκρασία του μαθητή και συμβάλλοντας στην καλύτερη διαμόρφωση της δικής του προσωπικότητας, πορευόμενος την οδό της πνευματικής καταξίωσης. Για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου ιδιαίτερα σημαντική είναι και η εργαλειακή χρήση του σχολικού εγχειριδίου, στη δική μας περίπτωση του Φακέλου του μαθητή. Σύμφωνα με τον Στογιαννίδη (2014), μια από τις βασικές λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου είναι η ικανοποίηση των σκοπών και το στόχων της αγωγής και της εκπαίδευσης. Διά μέσω του σχολικού εγχειριδίου προβάλλονται ως πρότυπα και παρουσιάζονται στους μαθητές το σύνολο των αρχών, που είναι αποδεκτές από το εκάστοτε κοινωνικό σύνολο. Δεν πρέπει να παραβλέψουμε, όμως, πως εξίσου σημαντική είναι και η ηγετική μορφή του εκπαιδευτικού στο σύνολο της σχολικής διαδικασίας, πολύ δε περισσότερο στην εξέλιξη της μάθησης, είτε ως διευθυντής της σχολικής μονάδας είτε ως καθηγητής της τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Η σχολική ηγεσία

Η διαμόρφωση των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών, σε κάθε εποχή, ασκεί σημαντικές επιδράσεις όχι μόνο στην αγωγή, στο σύστημα διαπαιδαγώγησης, δηλαδή, του παιδιού αλλά και στον τρόπο αντιμετώπισης των προσώπων που εμπλέκονται με το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αποτέλεσε για μεγάλο χρονικό διάστημα και εξακολουθεί να αποτελεί και στις μέρες μας αντικείμενο μελέτης και έρευνας της διοικητικής επιστήμης με σκοπό τη ποιοτική αναβάθμιση μιας κοινωνικής οργάνωσης, όπως για παράδειγμα το σχολείο. Η ικανοποιητική λειτουργία ενός οργανισμού βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την συμπεριφορά του ανθρώπινου παράγοντα, πώς, δηλαδή, είτε ατομικά είτε ομαδικά συμβάλλει στην αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί. Την κύρια ευθύνη για τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την διεύθυνση, τον έλεγχο και τον συντονισμό του έργου αυτού την έχει ο προϊστάμενος ή μάνατζερ του κάθε οργανισμού. Είναι αυτός που βρίσκεται στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας και στο κέντρο των δραστηριοτήτων μιας ομάδας (Bass & Bass, 2008), και έχει την κύρια ευθύνη για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, που έχει υπό την επίβλεψή του, προκειμένου συντονισμένα να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα και οι στόχοι που έχουν τεθεί.

3.1 Ηγεσία και μάνατζμεντ

Το ερώτημα που τίθεται όμως είναι αν ο προϊστάμενος ή ο διευθυντής, ο μάνατζερ, δηλαδή, ενός οργανισμού ταυτίζεται με τον ηγέτη που θα καθοδηγήσει και θα εμπνεύσει του υφισταμένους του για την ικανοποίηση του σκοπούμενου. Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία (Kotter 1990), όταν αναφερόμαστε στην ηγεσία και τον ηγέτη δεν εννοούμε το μάνατζμεντ και τον μάνατζερ. Είναι γεγονός, που επιβεβαιώνεται, επίσης, από την βιβλιογραφία (Bush, & Glover, 2003), πως ένας καθολικός ορισμός της ηγεσίας δεν υπάρχει εξαιτίας του διαφορετικού τρόπου κατανόησης των διαστάσεων αυτής της πολυσύνθετης διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2018:36) ηγεσία ορίζεται *«η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τοπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο(ηγέτη), με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικά οράματα και στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας ή του οργανισμού*

για πρόοδο ή για ένα καλύτερο μέλλον». Από τον ορισμό αυτόν γίνεται κατανοητό πως η ηγεσία προϋποθέτει δύο μέρη, το πρόσωπο που ηγείται, τον ηγέτη δηλαδή και την ομάδα που βρίσκεται υπό την ηγεσία του. Η σχέση συνεργασίας που αναπτύσσεται ανάμεσά τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ομαλή πορεία και την αποτελεσματικότητα του έργου της ομάδας. Επίσης, δεν πρέπει να παραθεωρείται ο ξεχωριστός ρόλος του ηγέτη, αφού αποτελεί τον πυρήνα κάθε δραστηριότητας. Είναι αυτός που με την προσωπικότητά του, τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και το κύρος της αυθεντίας του στις διαπροσωπικές σχέσεις επιδρά θετικά στα μέλη τις ομάδας (Northouse, 2019).

Το μάνατζμεντ έχει αρκετές ομοιότητες με την ηγεσία, όπως και πολλές διαφορές στην εφαρμογή τους σε έναν οργανισμό. Ο Kotter (1990), υποστηρίζει ότι το μάνατζμεντ λειτουργεί με εντελώς διαφορετικό τρόπο από εκείνον της ηγεσίας, όσον αφορά την ευρύτητα της δράσης και το σκοπούμενο που επιζητά. Όπως φαίνεται και στο σχήμα 1.1 που ακολουθεί, το κύριο έργο του μάνατζμεντ είναι η προαγωγή της σταθερότητας, της συνέπειας και της τάξης. Ο μάνατζερ είναι ο διαχειριστής που προγραμματίζει την καθημερινότητα, θέτει το χρονοδιάγραμμα και κατανέμει πόρους. Οργανώνει και στελεχώνει τις θέσεις εργασίας, θεσπίζει τους κανόνες και τις διαδικασίες. Τέλος, ελέγχει και επιλύει προβλήματα, δίνοντας κίνητρα, παράγοντας λύσεις και αναλαμβάνοντας διορθωτικές πράξεις. Σε αντίθεση με το μάνατζμεντ, η ηγεσία δίνει έμφαση στην αλλαγή και την εξέλιξη. Όπως φαίνεται τον πίνακα που ακολουθεί ο ηγέτης δημιουργεί οράματα, αποσαφηνίζει τη μεγάλη εικόνα και καθορίζει τις στρατηγικές. Επιδιώκει την αρμονική συνύπαρξη των μελών της ομάδας, γνωστοποιώντας τους στόχους, επιδιώκοντας την αφοσίωση, δημιουργώντας ομάδες και συμμαχίες. Τέλος, κινητοποιεί και εμπνέει, ενδυναμώνοντας τους υφισταμένους του και ικανοποιώντας τις ανάγκες τους.

Εικόνα 1: Σύγκριση του Μάνατζμεντ με την Ηγεσία

Leadership Produces change and movement	Management Produces order and consistency
<ol style="list-style-type: none"> 1. Establishes direction <ul style="list-style-type: none"> ▪ Creates a vision ▪ Clarifies the big picture ▪ Sets strategies 2. Aligns people <ul style="list-style-type: none"> ▪ Communicates goals ▪ Seeks commitment ▪ Builds teams, coalitions and alliances 3. Motivates and inspires <ul style="list-style-type: none"> ▪ Energizes ▪ Empowers subordinates & colleagues ▪ Satisfies unmet needs 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planning and budgeting <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establishes agendas ▪ Sets timetable ▪ Allocates resources 2. Organizing and staffing <ul style="list-style-type: none"> ▪ Provide structure ▪ Make job placements ▪ Establish rules and procedures 3. Controlling and problem solving <ul style="list-style-type: none"> ▪ Develop incentives ▪ Generate creative solutions ▪ Take corrective action

Πηγή: Προσαρμογή από τον πίνακα του Kotter (1990:6), στο A Force for Change: How Leadership Differs From Management, <http://www.terasis.ro/leadership-and-management-training/>.

Την διαφοροποίηση του έργου και της σκοποθεσίας του μάνατζμεντ και της ηγεσίας υποστηρίζουν και άλλοι μελετητές (Northouse, 2019:13-14), τονίζοντας τον διαχειριστικό-διεκπεραιωτικό χαρακτήρα του έργου του μάνατζερ και τον οραματιστικό-επιδραστικό χαρακτήρα του έργου του ηγέτη στα μέλη μιας ομάδας. Αυτός που εφαρμόζει το μάνατζμεντ ασκεί εξουσία, ενώ αντίθετα εκείνος που μετέρχεται την ηγεσία ασκεί επιρροή. Ο ηγέτης επηρεάζει τα μέλη της ομάδας του και με πνεύμα ενότητας επιδιώκουν να προκαλέσουν έναν δημιουργικό μετασχηματισμό. Ο μάνατζερ με την ομάδα του κινητοποιούνται να πετύχουν τους στόχους τους. Η δουλειά του μάνατζερ είναι να σχεδιάζει, να οργανώνει και να συντονίζει, ενώ η δουλειά του ηγέτη είναι να εμπνέει και να παρακινεί. Ο Bennis (2009:41-42) παρουσιάζει και αυτός μια λίστα με τις διαφορές ανάμεσα στον ηγέτη και στον μάνατζερ. Σε αυτήν τονίζεται ο ρόλος του μάνατζερ που είναι περισσότερο ελεγκτικός, μικρής εμβέλειας και προσαρμοσμένος στην υφιστάμενη κατάσταση. Σε αντίθεση η δράση του ηγέτη επικεντρώνεται στην καινοτομία, στην ανάπτυξη και στους ανθρώπους. Όπως υποστηρίζει χαρακτηριστικά, ο διευθυντής/μάνατζερ κάνει τα πράγματα σωστά, ενώ ο ηγέτης κάνει το σωστό πράγμα.

Για τον Kotter (1990), όμως, η ηγεσία και το μάνατζμεντ δεν έχουν διαφορετικό τρόπο λειτουργίας μόνο, αφού περιλαμβάνουν δύο ξεχωριστά μεν συμπληρωματικά δε σύνολα δράσης. Μπορεί να μην είναι το ίδιο πράγμα, αλλά απαραίτητα συνδέονται μεταξύ τους και αλληλοσυμπληρώνονται, προκειμένου να επιτευχθεί η ευμάρεια της ομάδας, του οργανισμού κ.ά. Οποιαδήποτε προσπάθεια διαχωρισμού αυτών των δύο είναι πιθανό να προκαλέσει περισσότερα προβλήματα από εκείνα που θα επιλύσει. Η θέση αυτή του Kotter δίνει απάντηση στο ερώτημα-δίλημμα μάνατζμεντ ή ηγεσία; Μάνατζερ ή ηγέτης; Ποιες αρχές πρέπει να κατευθύνουν τις διοικητικές ενέργειες ενός στελέχους διοίκησης που κατέχει θέση ευθύνης σε έναν οργανισμό, όπως για παράδειγμα ένα σχολείο, προκειμένου το έργο του να είναι επιτυχημένο και αποτελεσματικό; Επιχειρώντας μια απάντηση στο προηγούμενο ερώτημα θα μπορούσε να ειπωθεί πως ηγεσία και μάνατζμεντ είναι αλληλοσυμπληρούμενες διαδικασίες και όχι αλληλοαποκλειόμενες. Αυτός που αναλαμβάνει τη διοίκηση ενός οργανισμού θα πρέπει να ενεργεί κατά περίπτωση, συνδυάζοντας τη μία διαδικασία με την άλλη. Η διοίκηση θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα τόσο της ικανότητας που έχει ως μάνατζερ όσο και της επιδεξιότητας που έχει ως ηγέτης. Όπως υποστηρίζει ο Northouse (2019), η επιρροή που ασκείται σε μια ομάδα από τον μάνατζερ για την επίτευξη των στό-

χων που τίθενται είναι επιδεξιότητα ηγεσίας. Ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η στελέχωση και ο έλεγχος ως ενέργειες του ηγέτη δεικνύουν τις ικανότητες του μάνατζμεντ.

3.2 Η Εκπαιδευτική ηγεσία

Η σχολική μονάδα φέρει τα χαρακτηριστικά ενός κοινωνικού συστήματος και ενός διοικητικού θεσμού με ένα οργανωτικό πλαίσιο η λειτουργία του οποίου διέπεται από ένα πρότυπο ιεραρχίας θέσεων και ρόλων. Πρόκειται για ένα σύνολο προσώπων, όπως ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, και οι μαθητές, που εργάζονται για την επιτυχία κοινών προσδοκιών και στόχων, άμεσα συνδεδεμένων με τα ενδιαφέροντα τόσο του σχολείου όσο και της κοινωνίας ευρύτερα. Τέτοιους στόχους ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει πως είναι η διαμόρφωση χρηστών μελών στην πολιτεία-κοινωνία, η διαφοροποίηση στον τρόπο συμπεριφοράς και της στάσης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών εντός και εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αποτελεσματικότητα της μάθησης με την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων κ.ά.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού που ασκεί τα καθήκοντά του στο σχολείο είτε κατέχοντας θέση ευθύνης (διευθυντής, υποδιευθυντής) είτε διδάσκοντας το γνωστικό του αντικείμενο συνάδει με αυτόν του ηγέτη. Η σημαντικότητα του έργου του ως καθοδηγητή σε όλες τις πτυχές της εξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μαθησιακής, παιδαγωγικής και μορφωτικής είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν η ηγεσία στην εκπαίδευση παρουσιάζει κοινά σημεία με την ηγεσία σε οποιονδήποτε άλλο οργανισμό (Σαΐτης, 2000). Ο τρόπος άσκησης των καθηκόντων του εκπαιδευτικού-ηγέτη διαφοροποιείται από εκείνον του ηγέτη ενός άλλου οργανισμού ή ομάδας;

Αυτό που πρέπει να επισημάνουμε, αρχικά, είναι ότι το σχολείο παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας, καθώς και στον καθορισμό των στόχων και την ικανοποίησή τους με τους υπόλοιπους οργανισμούς. Η διαφοροποίησή του, όμως, από τους άλλους οργανισμούς έγκειται στον αξιολογικό του προσανατολισμό που διέρχεται το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο θεσμός του σχολείου προσβλέπει στην παροχή γενικών αλλά και εξειδικευμένων γνώσεων, όπως και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, προβάλλοντας ένα αξιακό πλαίσιο, που πρέπει να ακολουθείται, επιδρώντας στη συνειδησιακή του ανάπτυξη. Όλα αυτά συντελούνται υπό την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος, στο οποίο ανή-

κει το σχολείο, και των ποικίλων φαινομένων που εμφανίζονται σε αυτό. Μέσα στο πλαίσιο αυτής της αλληλόδρασης σχολείου-κοινωνίας η διάπλαση του παιδικού προσώπου και η σμίλευση του χαρακτήρα του οδηγούν όχι μόνο στην ατομική ολοκλήρωση αλλά και στην συλλογική-κοινωνική ανάπτυξη με έναν υγιή και ασφαλή τρόπο.

Στην αποτελεσματικότητα του ρόλου του σχολικού θεσμού πρόσωπο-κλειδί είναι η ηγετική φυσιογνωμία του προσώπου που έχει την ευθύνη της οργάνωσης και της λειτουργίας του, του Διευθυντή. Η άποψη που επικρατεί και ενισχύεται πολλές φορές και από τα δεδομένα του εκπαιδευτικού συστήματος στην πατρίδα μας είναι πως ο διευθυντής αποτελεί τον διεκπεραιωτή μιας γραφειοκρατικής διαδικασίας μόνο, είναι ένας διαχειριστής ενός προειρημένου λειτουργικού πλαισίου, επέχει δηλαδή τη θέση ενός μάνατζερ. Αυτό σημαίνει πως περιορίζεται, αν δεν εξαφανίζεται, ο ηγετικός του ρόλος που θα διέπεται από βασικές παιδαγωγικές αρχές τόσο προς τους εκπαιδευόμενους-μαθητές όσο και προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Οι απαιτήσεις της εποχής μας, όμως, δεν αφήνουν περιθώρια για περιορισμένη αποτελεσματικότητα και λιγότερη αποδοτικότητα στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), όλο και περισσότερο προκρίνεται η μετάβαση από τον Διευθυντή – διεκπεραιωτή στον Διευθυντή – ηγέτη, ο οποίος θα είναι οραματιστής, θα ασκεί σημαντική επιρροή στα μέλη της οργάνωσης εκπαιδευτικούς και μαθητές, θα έχει οπαδούς και θα αναπτύσσει δράσεις.

Η διαφοροποίηση στην αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του σχολείου σε σχέση με τις άλλες οργανώσεις καθιστά διαφορετική και την άσκηση της ηγεσίας σε αυτό. Αν ο προϊστάμενος, σύμφωνα με το Μπουραντά (2018), είναι ο συνδετικός κρίκος των διαφόρων μερών σε οποιονδήποτε οργανισμό, ο οποίος σχεδιάζει δομές, υπηρετεί το κοινό καλό και ενεργεί ως δάσκαλος, πολύ δε περισσότερο ο εκπαιδευτικός-ηγέτης στο σχολείο, που είναι εκ της φύσεως του επαγγέλματος ο ίδιος δάσκαλος. Το όφελος από τον ρόλο του προϊστάμενου-ηγέτη ως δασκάλου για τους συνεργάτες του έχει αμφίδρομη πορεία. Από τη μία επιτυγχάνει υψηλότερες επιδόσεις στην απόδοση των μαθητών μέσω των συνεργατών του εκπαιδευτικών, από την άλλη κερδίζει τον σεβασμό και την εκτίμηση από αυτούς, ενώ αναπτύσσεται και ο ίδιος, μαθαίνοντας μέσα από την προσφερόμενη διδασκαλία.

Όπως αναφέρει ο Leithwood (2005), ο όρος «εκπαιδευτική ηγεσία» στις διάφορες επιστημονικές μελέτες χρησιμοποιείται για να περιγράψει συγκεκριμένες πρακτικές που πρέπει να εφαρμοσθούν στον σχολικό οργανισμό. Αρχικά, αναφέρεται ο καθορισμός της αποστο-

λής του σχολείου, που περιλαμβάνει πρώτα τη διαμόρφωση και μετά την κοινοποίηση των στόχων του. Μετά ακολουθεί η διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος, που περιλαμβάνει την εποπτεία και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, τον συντονισμό του προγράμματος σπουδών και την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών. Τέλος, έπεται η ανάγκη προώθησης ενός θετικού κλίματος σχολικής μάθησης, που περιλαμβάνει την προστασία του εκπαιδευτικού συστήματος, την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, τη διατήρηση υψηλής προβολής, την παροχή κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς και την παροχή κινήτρων για τη μάθηση.

Η άσκηση της ηγεσίας στο σχολείο, είτε από τον διευθυντή στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές είτε από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές στην τάξη, έχει ως σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας. Βασικά στοιχεία της αποτελεσματικότητας αυτής σύμφωνα με τους Μπουραντά, Πρωτόπαπα (2019), είναι το όραμα και η έμπνευση προς όλα τα εμπλεκόμενα μέρη και κυρίως στα παιδιά. Προτείνει, μάλιστα, τη σύνδεση του εκάστοτε διδασκόμενου γνωστικού αντικείμενου με ζητήματα ηγεσίας, δίνοντας παράλληλα τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις να κατανοήσουν πώς κάθε γνωστικό αντικείμενο, π.χ. το μάθημα των Θρησκευτικών, μπορεί να επηρεάσει τη σωστή κρίση ενός ηγέτη. Η εκπαιδευτική ηγεσία, λοιπόν, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, το κλίμα που επικρατεί ανάμεσα στα εμπλεκόμενα πρόσωπα, την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ τους και κατ' επέκταση με την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η αναγκαιότητα για την επίτευξη των στόχων που τίθενται μέσα στον σχολικό χώρο, σχετικά με τη βελτίωση του στρατηγικού σχεδιασμού, την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών που εφαρμόζονται στη μάθηση, καθώς και τη σημαντικότητα του ρόλου της ηγεσίας ενεργοποίησε το ενδιαφέρον για την εξεύρεση του καταλληλότερου μοντέλου. Οι θεωρίες που διαμορφώθηκαν από τους μελετητές της ηγεσίας και αναφέρονται στα διάφορα μοντέλα της ηγετικής συμπεριφοράς συνδέονται με ό,τι σχετίζεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Όπως υποστηρίζει ο Κυθραιώτης (2015), από τις σύγχρονες θεωρίες για τα μοντέλα ηγεσίας, το βιβλιογραφικό και ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται ανάμεσα στη θεωρία της συναλλαγής ηγέτη-μέλους και τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Η θεωρία της συναλλακτικής ηγεσίας δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφισταμένους του. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο μερών, τον

ασκούντα την ηγεσία και τον εκάστοτε υφιστάμενο ξεχωριστά, στηρίζεται σε ένα πλαίσιο επικοινωνιακών ανταλλαγών (Northouse, 2019). Χαρακτηριστική περίπτωση συναλλακτικής ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι εκείνη που αναπτύσσεται μεταξύ του καθηγητή και των μαθητών μέσα στην τάξη. Η βαθμολόγηση των μαθητών είναι απόρροια της συμμετοχής τους στο μάθημα και στην ολοκλήρωση, συνολικά, των υποχρεώσεων που έχουν απέναντι σε αυτό και στον διδάσκοντα. Η επιρροή από την ηγεσία, στην περίπτωση αυτή, στηρίζεται στην αναγκαιότητα της αμοιβαίας δοσοληψίας ανάμεσα στον ηγέτη και στον υφιστάμενο (Σαΐτης, 2014). Στη συναλλακτική ηγεσία το κίνητρο, που ενεργοποιεί αμφίδρομα το ενδιαφέρον ηγέτη-μελών για την σχολική αποτελεσματικότητα, είναι η συναλλαγή, η προσδοκία της προσωπικής ανταμοιβής του κάθε μέλους της ομάδας είτε αναφέρεται στον εκπαιδευτικό είτε στον μαθητή, αφού πρώτα ικανοποιηθεί αυτό που επιθυμεί ο ηγέτης.

Σημαντικό προβάδισμα, όμως, για τη σχολική αποτελεσματικότητα τα τελευταία σαράντα χρόνια, δίνεται στη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Πρόκειται για τη θεωρία της ηγεσίας που δίνει μεγαλύτερη έμφαση στα χαρακτηριστικά και συναισθηματικά στοιχεία του προσώπου που την ασκεί (Northouse, 2019). Η διαδικασία που ακολουθείται στη μετασχηματιστική ηγεσία αποσκοπεί στην αλλαγή και στη μεταβολή της συμπεριφοράς του ανθρώπου με σκοπό την εσωτερική παρακίνηση και την ανάπτυξη των υφισταμένων. Τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστή ηγέτη, όπως υποστηρίζει ο Σαΐτης (2014:123-124), είναι το όραμα με τον ενθουσιασμό, το χάρισμα με την έμπνευση, ο συμβολισμός με τον «ηρωισμό», η ενδυνάμωση με τη βοήθεια, η πνευματική διέγερση με τη φαντασία και η ακεραιότητα με την αξιοπιστία.

Σύμφωνα με τον Northouse, (2019:169-171), υπάρχουν τέσσερις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η πρώτη είναι *η εξιδανικευμένη επιρροή ή χαρακτηριστικότητα*, στην οποία ο ηγέτης διακρίνεται για τις ηθικές αξίες και συμπεριφορά, λειτουργεί ως πρότυπο για τους υφισταμένους του, με τον οποίο θέλουν να ταυτισθούν. Η δεύτερη διάσταση είναι *η εμπνευσμένη παρακίνηση* κατά την οποία ο ηγέτης εμπνέει τους υφισταμένους του και τους παρακινεί να εργασθούν για την πραγματοποίηση του οράματος της ομάδας. Στην τρίτη διάσταση, *τη διανοητική διέγερση* εξάπτεται το ενδιαφέρον των υφισταμένων, προκειμένου αυτοί να καταστούν δημιουργικοί και καινοτόμοι. Τέλος, στην τέταρτη διάσταση, *το εξατομικευμένο ενδιαφέρον*, ο ηγέτης υποστηρίζει τους υφισταμένους του και ενδιαφέρεται για τις ατομικές τους ανάγκες. Επίσης, ο ηγέτης ενεργεί ως εκπαιδευτής και σύμβουλος για

τους καθοδηγούμενους, δίνοντάς τους την ευκαιρία της επαγγελματικής τους ολοκλήρωσης.

Ο ρόλος του μετασχηματιστή ηγέτη δεν είναι απλά διαχειριστικός των προσώπων και των θεμάτων που άπτονται του ενδιαφέροντος του οργανισμού που ηγείται, στην δική μας περίπτωση το σχολείο ή οποιαδήποτε άλλη εκπαιδευτική δομή. Βασικό του ενδιαφέρον είναι η αλλαγή της νοοτροπίας και του πνεύματος που κυριαρχεί εντός του οργανισμού στη βάση του οράματος που έχει για αυτόν. Το συμφέρον του εκπαιδευτικού ηγέτη δεν μπορεί να είναι διαφορετικό από εκείνο των διδασκόντων και των διδασκομένων. Η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον ηγέτη και στα εμπλεκόμενα πρόσωπα (εκπαιδευτικοί, μαθητές), στοχεύουν στην ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού οργανισμού με τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και με τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Κυθραιώτης, 2015).

Στη μετασχηματιστική ηγεσία ο ηγέτης δεν παρασύρεται από τους υφισταμένους του και δεν δημιουργείται καμία σχέση αλληλεξάρτησης, όπως συμβαίνει στην άσκηση της συναλλακτικής ηγεσίας. Η πρώτη είναι ανθρωποκεντρική, η δεύτερη είναι εγωκεντρική. Με κίνητρο την ηθική ο εκπαιδευτικός ηγέτης, όπως και κάθε ηγέτης που ασκεί τη μετασχηματιστική ηγεσία, εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να εξέλθουν από το κέλυφος του ατομοκεντρισμού τους και του προσωπικού τους συμφέροντος και να εργαστούν για το καλό του κοινωνικού συνόλου. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η διαδικασία που οδηγεί σε μια υπερβατική ηγεσία, όπου το πρόσωπο που την υποστηρίζει αλλάζει εντελώς τον χαρακτήρα του και παύει να είναι ένας απλός ηγέτης. Η σημαντικότητα, όμως, δεν έγκειται μόνο στο ευγενικό ήθος του ηγέτη αλλά στον μετασχηματισμό του ήθους των καθοδηγούμενων από αυτόν. Πρόκειται για διαδικασία, που προσιδιάζει στην *Πολιτεία* του Πλάτωνα με την βασίλισσα/τον βασιλιά φιλόσοφο, στον Γκάντι, στον Βούδα, στον Χριστό (Burns, 1978).

3.3 Η χριστιανική παιδαγωγική στην εκπαιδευτική ηγεσία

Η βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η χριστιανική παιδαγωγική είναι το πρόσωπο του Ενανθρωπήσαντος Ιησού Χριστού διά του βίου και της διδασκαλίας Του, όπως περιγράφονται στην Καινή Διαθήκη. Η παιδαγωγική του Χριστού αποτέλεσε το πρότυπο για τη σύνθεση της χριστιανικής παιδαγωγικής από τους συνεχιστές του έργου Του, τους μαθητές Του και από τους διαδόχους αυτών, κυρίως δε, με την σύνθεση της πατερικής διδασκαλίας.

Η επίδραση της Εκκλησίας στην αγωγή του ανθρώπου αλλά και στη συγκρότηση και την εξέλιξη της κοινωνίας ήταν σημαντική τις δύο τελευταίες χιλιετίες. Ο Χριστός είναι ο πνευματικός ηγέτης και ο παιδαγωγός που εμπνέει τον άνθρωπο στο διηνεκές μέχρι τις μέρες μας. Σύμφωνα με τον Χατζηδημόν (2000:207) ο Κύριος «δεν άλλαξε τη ροή της ανθρωπότητας, έδωσε με τη διδασκαλία του, πολύ μεγάλη βαρύτητα και διάσταση στην προσωπικότητα του δασκάλου[...] Γι' αυτό και όλο το έργο Του είναι διαποτισμένο από προσπάθειες και εγχειρήματα, ώστε να είναι καθοδηγητής των παιδιών και καλός παιδαγωγός».

Είναι απαραίτητο, στο σημείο αυτό, να κάνουμε δύο επισημάνσεις για το πρόσωπο του Ιησού. Πρώτον, εκτός από τη Θεανθρώπινη ιδιότητα στο πρόσωπο του Χριστού διακρίνεται εμφανέστατα και εκείνη του ηγέτη και του δασκάλου, του οποίου το έργο δεν περιορίζεται στα χρονικά όρια της επίγειας δράσης Του αλλά συνεχίζει, διά της Εκκλησίας, μέχρι τις μέρες μας. Δεύτερον, ο ορισμός της ηγεσίας, όπως προαναφέρθηκε (Μπουραντάς, 2018:36), ως διαδικασία που επιδρά στη σκέψη και τη συμπεριφορά του ανθρώπου, με αποτέλεσμα εθελοντικά και πρόθυμα να προσφέρει τον καλύτερό του εαυτό, προκειμένου να υλοποιούνται αποτελεσματικά οράματα και στόχοι, αντανακλά το πρόσωπο του Χριστού. Η χαρισματικότητα αποτυπώνεται με έμφαση στο πρόσωπο του Ιησού, αφού δεν επιβάλλει στους ανθρώπους τη διδασκαλία Του αλλά τους καλεί να τον ακολουθήσουν ελεύθερα στο όραμα της Βασιλείας του Θεού που θα αλλάξει τον κόσμο. Όπως αναφέρει ο Ευαγγελιστής Μάρκος (8, 34), ο Κύριος απευθυνόμενος στο πλήθος, που τον άκουγε και στους μαθητές Του, τους λέει «ὅστις θέλει ὀπίσω μου ἔλθειν, ἀπαρνησάσθω ἑαυτὸν καὶ ἀράτω τὸν σταυρὸν αὐτοῦ καὶ ἀκολουθείτω μοι».

Ο Χριστός ως ηγέτης, αναδεικνύεται όχι με την άσκηση της εξουσίας αλλά με την επιρροή που ασκεί στον στενό και στον ευρύτερο κύκλο των μαθητών Του, καθώς και σε όσους αποδέχονται τον λόγο Του και τον ακολουθούν. Ο Ιησούς είναι ο ηγέτης, μιας κοινωνικής επανάστασης που άλλαξε τον κόσμο με τη σταυρική του θυσία και την Ανάστασή Του, χωρίς την άσκηση βίας. Η επαναστατικότητα Του έγκειται στο γεγονός πως ήρθε να προσφέρει τις υπηρεσίες Του στους ανθρώπους και όχι να υπηρετηθεί από αυτούς, αφού όπως είπε ο Ίδιος «ὁ υἱὸς τοῦ ἀνθρώπου οὐκ ἦλθε διακονηθῆναι, ἀλλὰ διακονῆσαι» (Μτ. 20, 28). Η διδασκαλία Του εμπεριέχει το όραμα της Βασιλείας του Θεού που αρχίζει από αυτόν τον κόσμο και θα ολοκληρωθεί με την Τελική Κρίση. Ο λόγος Του εμπνέει, ελκύει, πείθει, παραινεί και κινητοποιεί τους ανθρώπους προς την κατεύθυνση αυτή, οδηγώντας τους στην Εκκλησία, την νέα επίγεια Πολιτεία, με τελικό σκοπό τη σωτηρία. Όπως παρατηρεί ο Μα-

κρής (2019), «το χριστιανικό μεταφυσικό γεγονός, όπως κάθε γνήσια πολιτική θεολογία από τον Ιησού και μετά, μετασχηματίζεται σε ηθικό χρέος απέναντι στον κόσμο[...] Η αγάπη για τον Ιησού και η αγάπη του Χριστού γίνονται αγάπη για τον κόσμο. Δηλαδή, η αγάπη για την ουράνια πολιτεία μετατρέπεται σε αγάπη για την επίγεια πολιτεία».

Ο Ιησούς, ως ηγέτης και διδάσκαλος, με τον τρόπο της ζωής Του και τη διδασκαλία Του κερδίζει την εμπιστοσύνη των μαθητών Του αλλά και μεγάλης μερίδας των πολιτών. Το κύριο βάρος του κηρύγματός Του αφορά τον άνθρωπο ως ψυχοσωματική οντότητα, ευαισθητοποιεί τον συναισθηματικό του κόσμο, μιλάει στην καρδιά του. Με τις παραβολές και τη θαυματουργική Του δράση αγγίζει τις ευαίσθητες χορδές της ανθρώπινης ύπαρξης, ανοίγοντας νέες προοπτικές στις σχέσεις του ανθρώπου με τον εαυτό του, τον συνάνθρωπο και τον Θεό. Ο μετασχηματισμός της κοινωνίας θα επέλθει με την εσωτερική αλλαγή του καθενός, που θα αντανακλάται στο πρόσωπο του άλλου. Ο χρυσός κανόνας της ορθόδοξης χριστιανικής ασκητικής δεν αφήνει περιθώρια στον άνθρωπο για προσβολή της ανθρώπινης προσωπικότητας, αφού ο ίδιος ο Ιησούς διδάσκει πως «πάντα οὖν ὅσα ἂν θέλητε ἵνα ποιῶσιν ὑμῖν οἱ ἄνθρωποι, οὕτω καὶ ὑμεῖς ποιεῖτε αὐτοῖς ὁμοίως» (Μτ. 7, 12).

Η ηγετική πορεία του Χριστού μέσα στον κόσμο είναι εμφανής στον τρόπο που δίδασκε (παραβολές) και ενθουσίαζε το πλήθος, στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των ανθρώπων και στη συνετή επίλυσή τους με σεβασμό στην ανθρώπινη ελευθερία με παράλληλη παιδαγωγία. Είναι εμφανής, ακόμη, στη θαυματουργική Του δράση ως Θεάνθρωπος, δείχνοντας στους ανθρώπους πως ο καινούργιος κόσμος του Θεού δεν μετατίθεται για ένα αόριστο μακρινό μέλλον αλλά ξεκίνησε ήδη με την παρουσία Του στη γη. Στον καινούργιο κόσμο η έξοδος της κοινωνίας από το τέλμα, στο οποίο είχε περιέλθει, καθώς και η πρόοδος της στον τρόπο ζωής που έδειξε ο Ιησούς, θα τον φέρει σε σύγκρουση με το κατεστημένο, το θρησκευτικό κυρίως, πνεύμα της εποχής Του. Είναι χαρακτηριστικός ο έλεγχος που ασκεί στους βασικούς εκφραστές της καθεστηκυίας πραγματικότητας τους γραμματεῖς και τους Φαρισαίους, απευθύνοντάς τους εκείνα τα καυστικά «Οὐαὶ δὲ ὑμῖν, γραμματεῖς καὶ Φαρισαῖοι ὑποκριταί» (Μτ. 23, 13-23).

Ο Κύριος με τη ριζοσπαστικότητα του κηρύγματός Του προκαλεί το κατεστημένο, προβάλλει την αναγκαιότητα των αλλαγών στη ζωή των ανθρώπων, για το οποίο πρέπει να αγωνιστούν, ενώ ο λόγος Του έχει μελλοντική και μακροπρόθεσμη προοπτική. Ως ηγέτης, ο Χριστός, εισέρχεται στο ναό του Σολομώντα και με παρρησία εκδιώκει τους εμπόρους

από τον ιερό χώρο, καυτηριάζοντας τους Ιουδαίους που τον μετέτρεψαν από «οίκο προσευχής σε σπήλαιο ληστών» (Μτ. 21,13). Θριαμβευτικά εισέρχεται στα Ιεροσόλυμα με τις επευφημίες *«ὡσαννὰ ἐν τοῖς ὑψίστοις, εὐλογημένος ὁ ἐρχόμενος, ἐν ὀνόματι Κυρίου»*, ως λαϊκός ηγέτης, καθισμένος, όμως, *«ἐπὶ πώλου ὄνου»* (Ιω. 12,15), δείχνοντας με αυτό τον τρόπο στους συγχρόνους Του αλλά και σε κάθε άνθρωπο στο διηλεκές την ταπεινότητά Του. Είναι ο ηγέτης που θα παραδοθεί στους σταυρωτές Του, θα θυσιασθεί στον Σταυρό και θα αναστηθεί, προσφέροντας τη λύτρωση στον άνθρωπο, νικώντας τον θάνατο.

Το κύριο στοιχείο της ηγετικής φυσιογνωμίας του Θεανθρώπου είναι η ταπείνωση, που μαζί με την αγάπη αποτελούν τα κύρια στοιχεία της διδασκαλίας Του. Ο Χριστός με τον τρόπο που ζει και συμπεριφέρεται, διδάσκει τους μαθητές Του αλλά και τους διαδόχους αυτών, ότι η ταπείνωση αποτελεί ύψιστη ηθική παραίνεση. Το βράδυ του Μυστικού Δείπνου πλένει τα πόδια των μαθητών Του, ταπεινώνει εκουσίως τον εαυτό Του και παρακινεί του μαθητές Του να κάνουν και αυτοί το ίδιο στη ζωή τους (Ιω. 13, 12–15). Για τον Ιησού Χριστό δεν μπορεί να αναρριχηθεί κανένας άνθρωπος σε ηγετικές θέσεις αν προηγουμένως δεν ταπεινώσει τον εαυτό του, διδάσκοντας με έμφαση πως *«ὃς ἐὰν θέλῃ ἐν ὑμῖν μέγας γενέσθαι, ἔσται ὑμῶν διάκονος, καὶ ὃς ἐὰν θέλῃ ἐν ὑμῖν εἶναι πρῶτος, ἔσται ὑμῶν δοῦλος»* (Μτ. 20, 26-27).

Ο Ενανθρωπήσας Υἱός και Λόγος του Θεού γίνεται το πρότυπο ταπεινώσεως για τον Απόστολο Παύλο και όλους τους υπόλοιπους μαθητές Του, τους διαδόχους αυτών αλλά και για κάθε χριστιανό μέλος της Εκκλησίας και πολίτη της κοινωνίας. Ο Απόστολος των Εθνών με τις τέσσερις περιοδείες και τις δεκατέσσερις επιστολές του διδάσκει την ταπείνωση με τον τρόπο της δικής του ζωής και συμπεριφοράς απέναντι στους ανθρώπους. Στην Α΄ προς Τιμόθεο Επιστολή (1,15) δηλώνει ότι είναι ο πρώτος από τους αμαρτωλούς, που ήλθε να σώσει ο Χριστός στον κόσμο. Στην προς Φιλιππησίους Επιστολή (2,1-4) καλεί τους χριστιανούς της Εκκλησίας των Φιλιππων σε ενότητα με την αγάπη και την ταπεινοφροσύνη, προτρέποντάς τους *«μηδὲν κατὰ ἐριθείαν ἢ κενοδοξίαν, ἀλλὰ τῇ ταπεινοφροσύνῃ ἀλλήλους ἠγούμενοι ὑπερέχοντας ἑαυτῶν. μὴ τὰ ἑαυτῶν ἕκαστος σκοπεῖτε, ἀλλὰ καὶ τὰ ἐτέρων ἕκαστος»*. Ο Ιησούς Χριστός, λέει ο Παύλος, έγινε όμοιος με τους ανθρώπους, παίρνοντας τη μορφή δούλου μικραίνοντας ως προς τη δόξα του και το μεγαλείο της θεότητάς Του. Παρ' όλη την ηγετική Του θέση και εξουσία που είχε ως Θεός, ο Κύριος ταπείνωσε τον εαυτό Του *«γενόμενος ὑπήκοος μέχρι θανάτου, θανάτου δὲ σταυροῦ»*. Στην προς Εφεσίους Επιστολή (4,2-3) ο Απόστολος των Εθνών καλεί τους χριστιανούς της Εφέσου να ανέχεται ο

έναν τον άλλον με αγάπη, ταπεινοφροσύνη και πραότητα και να μένουν ενωμένοι και ειρηνικοί μεταξύ τους εν Πνεύματι Αγίω.

Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, όπως παρουσιάζονται στη χριστιανική διδασκαλία και παιδαγωγική, είναι η ταπείνωση και η δουλεία. Αυτά τα ιδιαίτερα στοιχεία ηγεσίας που ενυπάρχουν στη χριστιανική διδασκαλία επέδρασαν σε ηγετικές μορφές της χριστιανοσύνης μέσα στον χρόνο. Αναφέρονται χαρακτηριστικά ο Άγιος Γρηγόριος ο Θεολόγος, ο οποίος παραιτήθηκε από επίσκοπος Κωνσταντινουπόλεως για χάρη της ηρεμίας των πιστών. Ο Μέγας Βασίλειος, ως επίσκοπος Καππαδοκίας, προσφέρει την περιουσία του για χάρη των φτωχών και αναξιοπαθόντων αδελφών-συμπολιτών του, χτίζοντας τη Βασιλειάδα. Ο ιερός Χρυσόστομος οργανώνει συσσίτια για τους πεινασμένους της Κωνσταντινούπολης και συγκρούεται με την αυτοκράτειρα Ευδοξία. Η ηγεσία που ασκείται από τον ηγέτη έχει ως στόχο όχι την προσωπική του ωφέλεια αλλά την ωφέλεια των καθοδηγούμενων. Πρόκειται για την έννοια της «servitude leadership», την οποία σύμφωνα με τον Μεντή (2021), «*οι Ευαγγελιστές συστηματικοί θεολόγοι επαναφέρουν στο προσκήνιο στο τελευταίο μισό του 20ού αιώνα, προτείνοντας τη δημιουργία μιας κοινής γλώσσας της Θεολογίας και της μετασχηματιστικής θεωρίας της ηγεσίας*».

Η θεωρία της ηγεσίας της υπηρεσίας αναπτύχθηκε από τον Robert Greenleaf σημειώνοντας ευρύτατο ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία και αποτελώντας αντικείμενο πολλών ερευνητικών μελετών. Το κύριο χαρακτηριστικό του υπηρέτη ηγέτη είναι πως θέτει ως προτεραιότητα την προσφορά της υπηρεσίας στους άλλους σε αυτούς, δηλαδή, που καλείται να διοικήσει και όχι στην καθοδήγηση αυτών. Κύριο μέλημα του ηγέτη, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, είναι οι ανάγκες των άλλων και η ικανοποίησή τους. Μέσα από την ικανοποίηση αυτή ο ηγέτης βρίσκει τον δρόμο της επιτυχίας και αποκτά δύναμη για την πορεία του έργου του. Όπως αναφέρει ο Greenleaf (2007), «*ένας υπηρέτης μπορεί να γίνει ηγέτης μόνο εάν ο ηγέτης παραμένει υπηρέτης*». Οι ηγέτες, δηλαδή, πρέπει να επιδιώκουν να είναι υπηρέτες πρώτα, να φροντίζουν για τις ανάγκες των άλλων γύρω τους και να διασφαλίζουν την ανάπτυξη των μελλοντικών ηγετών, καθοδηγώντας τους προς την αυτοβελτίωσή τους. Ο υπηρέτης ηγέτης ξεφεύγει από την παραδοσιακή νοοτροπία της καθοδήγησης και περνάει σε εκείνη της αλτρουιστικής εξυπηρέτησης που εκδηλώνεται ως συνέπεια της ανιοδιοτελούς ανησυχίας για την ευημερία των άλλων. Το μοντέλο της ηγεσίας της υπηρεσίας δεν ενέχει μόνο στοιχεία της μετασχηματιστικής, χαρισματικής και ηθικής ηγεσίας αλλά ασχολείται και με την πνευματικότητα στον χώρο εργασίας (Robin, Sendjaya, 2019).

Για τον Greenleaf οι ηγέτες μπορούν να αποκτήσουν ηγετικές δεξιότητες υπηρετώντας τους εργαζομένους τους. Κατά συνέπεια οι συμπεριφορές των ασκούντων την ηγεσία των υπηρετών, σχετικά με την εξυπηρέτηση, δεν πρέπει να είναι προγραμματισμένες και στοχευμένες αλλά πρέπει να θεωρούνται ως ένα είδος εγκάρδιας και ευχάριστης προσπάθειας αυτών των ηγετών. Διαφορετικά, οι επιδιωκόμενες συμπεριφορές από την πλευρά του ηγέτη θα είναι φαινομενικές και θα προορίζονται μόνο για να κερδίσουν την αναγνώριση των υφισταμένων του. Θα πρόκειται, δηλαδή, για ένα είδος τεχνητής συμπεριφοράς με μοναδικό σκοπό να κερδίσει την έγκριση με συνέπεια αυτό να γίνεται εύκολα ανιχνεύσιμο από τους συνομιλητές, (Ekinici, 2015). Απαραίτητη προϋπόθεση στη συμπεριφορά του ηγέτη της υπηρεσίας είναι ο ειλικρινής περιορισμός των εγωιστικών συναισθημάτων του και η ταπείνωσή του στη σχέση με τους υφισταμένους του.

Ο ηγέτης της ταπείνωσης ενεργεί με εντελώς διαφορετικό τρόπο από εκείνον του manager, αφού πιστεύει πως η αποστολή του έχει κοινωνικό και ηθικό περιεχόμενο, γι' αυτό και εκδηλώνει εμφανώς το ενδιαφέρον του προς τους ανθρώπους. Με τη σκέψη του στην προσφορά των υπηρεσιών προς τους υφισταμένους του, τους παροτρύνει να σκέφτονται, να δραστηριοποιούνται με βάση το ταλέντο τους, να έχουν θέληση για μάθηση και να οικοδομούν πνεύμα εμπιστοσύνης. Ο ταπεινός ηγέτης έχει αυτογνωσία, γνωρίζει τα όρια των γνώσεων του, γι' αυτό και δίνει μεγάλη έμφαση στην επικοινωνία με τους ανθρώπους, προκειμένου μέσα από αυτή την αλληλόδραση να εμπλουτίζει τις γνώσεις του και να ενισχύεται στο έργο του. Η ενίσχυση και η επιτυχία του έργου του ηγέτη είναι συνάρτηση της επιτυχίας των ανθρώπων που διοικεί. Γνωρίζοντας πως δεν υπάρχει τέλειος ηγέτης αποφεύγει την αυτό-θεοποίησή του και τον αυτό-εγκλωβισμό του στα όρια της αυθεντίας.

Όπως επισημαίνει, όμως, ο Σιούτζος (2019) η χριστιανική ταπείνωση στον ηγέτη δε σημαίνει σε καμία περίπτωση *«έλλειψη αυτοπεποίθησης ή αίσθησης των ικανοτήτων, ούτε, βέβαια, έλλειψη πρωτοβουλίας, θάρρους και οράματος»*. Η ταπείνωση αποτελεί αρετή για τον ηγέτη που φέρει θετικά αποτελέσματα στις σχέσεις του με τους συνεργάτες του. Η ηγεσία γενικά και η εκπαιδευτική ηγεσία ειδικά πρέπει να διέπεται από αρετές, οι οποίες ως μοχλοί ενεργούν δυναμικά στην πορεία του εκπαιδευτικού γίνεσθαι, κυρίως στον σχολικό χώρο. Αυτό που διδάσκεται στη χριστιανική πίστη και αποτελεί αντικείμενο έρευνας και μελέτης της χριστιανικής παιδαγωγικής εργαλειοποιείται κατά τη διαδικασία άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ο Sergioanni (2005) δίνει μεγάλη έμφαση στην αξία των αρετών

για την ηγεσία και αναφέρει τις τέσσερις πιο σημαντικές γι' αυτόν, οι οποίες είναι η ελπίδα, η εμπιστοσύνη, η ευσέβεια, και η ευγένεια. Θεωρεί πως οι άνθρωποι γίνονται ενάρετοι με την άσκηση της αρετής, όταν ζουν με ηθικούς μέντορες και καθοδηγούνται από αυτούς. Οι ενάρετοι ηγέτες γνωρίζουν και εστιάζουν σε αυτό που είναι σημαντικό, νοιάζονται βαθιά για το έργο τους, μαθαίνουν από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους, λαμβάνουν υπόψιν τους υπολογισμένους κινδύνους και είναι αξιόπιστοι άνθρωποι.

Ο ηγέτης που προσφέρει, που υπηρετεί, είναι αισιόδοξος, γιατί ελπίζει πως μπορεί να αλλάξει τα γεγονότα προς το καλύτερο και κατά συνέπεια προσπαθεί να μετατρέψει την ελπίδα σε πραγματικότητα. Μαζί με την ελπίδα, όμως, είναι και η πίστη, η οποία προέρχεται από τη δέσμευση σε έναν σκοπό. Η ελπίδα συνδέεται τόσο στενά με την πίστη που τα δύο τείνουν να συνενώνονται σε ένα. Όπως αναφέρει ο Απόστολος Παύλος στην προς Εβραίους επιστολή του (11, 1), *«πίστη σημαίνει σιγουριά γι' αυτά που ελπίζουμε και βεβαιότητα γι' αυτά που δε βλέπουμε»*. Αυτό ισχύει για την πίστη στον Θεό αλλά και για κάθε άλλη πίστη λέει ο Sergiovanni (2005). Η ελπίδα βοηθά τα σχολεία να γίνουν πιο αποτελεσματικά, ενώ η πίστη συχνά αναφέρεται ως ένα σύνολο αληθινών υποθέσεων. Για παράδειγμα στη σχολική πραγματικότητα υπάρχει η πίστη πως τα σχολεία μπορούν να μετατραπούν σε κοινότητες μάθησης ή ότι κάθε δάσκαλος μπορεί να είναι ηγέτης εάν οι περιστάσεις είναι σωστές και τα ζητήματα είναι σημαντικά για αυτόν.

Επίσης, οι αρετές της ευσέβειας και της ευγένειας βρίσκονται στο επίκεντρο της οικοδόμησης της κοινότητας μάθησης, που συνδέουν τους ανθρώπους μεταξύ τους, δημιουργώντας παράλληλα γέφυρες διασύνδεσης με άλλους ανθρώπους και διαφορετικές απόψεις. Η ευσέβεια είναι μια ηγετική αρετή που απαιτεί ή ενθαρρύνει τους ανθρώπους να ελέγξουν τη δυναμική των δικών τους συνεργασιών. Η ευγένεια δημιουργεί τα κατάλληλα πλαίσια μέσα στα οποία οι άνθρωποι μπορούν να συνεργάζονται παρά τις διαφορετικές απόψεις και τα ενδιαφέροντά τους. Οι αρετές ενεργούν ως δυνάμεις που ενισχύουν τον ρυθμό λειτουργίας των σχολείων. Όταν ο ρυθμός αυτός είναι ισχυρός τότε το σχολείο είναι η καλύτερη άμυνα ενάντια στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ηγέτες, καθώς εργάζονται για τη βελτίωση της σχολικής ζωής. Για τη διατήρηση και την ενίσχυση ενός έντονου ρυθμού λειτουργίας των σχολείων απαιτείται, σύμφωνα με τον Sergiovanni (2005), να επανεξεταστεί τι είναι η ηγεσία, πώς λειτουργεί η ηγεσία, ποια είναι η σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση και γιατί πρέπει να ασκείται η ηγεσία μαζί με τη μάθηση.

Με την ανάπτυξη των προσωπικών αρετών στη σχολική διαδικασία δημιουργείται μία μορφή κοινοτικής ζωής, που καθίσταται η κινητήρια δύναμη για την ανθρώπινη εξέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη. Όταν αυτό εφαρμόζεται στην ηγεσία στην εκπαίδευση, εμπνέεται η συνεργασία, ο αμοιβαίος σεβασμός, η ομαδική εργασία, η κυριαρχία, η αριστεία και η καλύτερη εκπαιδευτική απόδοση. Η καλλιέργεια και η απόκτηση των αρετών από τους ηγέτες του σχολείου, έχουν ως συνέπεια να καθιστούν τους μαθητές ικανούς να συνεργάζονται, να αναπτύσσουν μια αυθεντική μάθηση και να επιτυγχάνουν την προσωπική τους βελτίωση. Σύμφωνα με τον de Marcos (2019) ένας ηγέτης πρέπει να έχει τη θέληση και την κλίση να κάνει καλό στους άλλους. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αναμένουν από τους διευθυντές να τους βοηθήσουν να εξελιχθούν και να αναπτυχθούν, σε ένα περιβάλλον ασφάλειας, αγάπης και αποδοχής. Η επιθυμία να κάνουμε καλό είναι το απόλυτο κίνητρο ενός αυθεντικού ηγέτη. Η καλοσύνη υπονοεί ότι ο διευθυντής αλληλεπιδρά με τα μέλη της ομάδας του ειλικρινά με καθαρή καρδιά. Αυτή η κατάσταση συνδέεται με την προσδοκία που δημιουργούν οι ηγέτες με στόχο να παρακινήσουν όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθιστώντας τους μια θετική δύναμη στο περιβάλλον τους. Σε ένα σχολείο, όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι οι ηγέτες τους νοιάζονται για αυτούς, ή όταν οι αρχές δεν εκμεταλλεύονται την ευπάθεια των άλλων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, εμφανίζεται ένα αίσθημα ευγνωμοσύνης και πίστης.

Η εφαρμογή των αρχών της χριστιανικής παιδαγωγικής στο σχολείο μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών αποβλέπει στην ικανοποίηση του διπλού σκοπού, του γνωσιολογικού και του βιωματικού (Χατζηδήμου, 2000). Με τις γνώσεις που θα αποκτήσουν οι μαθητές θα είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις καθημερινές δυσχέρειες, να αναπτύξουν υπεύθυνη γνώμη και στάση σε επίκαιρα ζητήματα, καλλιεργώντας τον διάλογο μέσα στην κοινωνία. Ασκούμενοι βιωματικά οι μαθητές στο σχολείο μέσα από καινοτόμες διδακτικές πρακτικές θα κάνουν βίωμα στη ζωή τους τις χριστιανικές αλήθειες, που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να επιτύχουν την πνευματική τους ανύψωση. Η χριστιανική αγωγή που προσφέρεται στην ελληνική εκπαίδευση αποβλέπει στη δημιουργία υγιών προσωπικοτήτων, που θα υπηρετήσουν την ανθρώπινη ύπαρξη από οποιαδήποτε θέση και με οποιοδήποτε ρόλο. Η εκπαιδευτική ηγεσία ενέχει, μέσα στις διάφορες μορφές της, βασικές αρετές που αποτελούν την κορωνίδα της χριστιανικής διδασκαλίας. Αυτές οι αρετές ήταν ιδιαίτερα εμφανείς στο έργο πολλών προσώπων, που άσκη-

σαν κάποια μορφή ηγεσίας ή διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στο κοινωνικό, θρησκευτικό (εκκλησιαστικό) και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Το αρεταϊκό πλαίσιο⁴ λειτουργεί ως κινητήριος δύναμη μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αντικατοπτρίζει την προσωπικότητα και αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του αποτελεσματικού ηγέτη-εκπαιδευτικού. Δεν πρέπει να παραβλέψουμε, όπως συνάγεται από την εργασιακή μας εμπειρία, ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές αναμένουν από τους διευθυντές να τους βοηθήσουν να αναπτυχθούν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, σε ένα περιβάλλον ασφάλειας, αγάπης και αποδοχής. Σύμφωνα με έρευνα, μάλιστα, (de Marcos, 2019), προβάλλονται οι βασικές αρετές, που αποτελούν τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα πρόσωπο, το οποίο ασκεί την εκπαιδευτική ηγεσία στο σχολείο, προκειμένου το έργο του να διέπεται από πνεύμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Οι αρετές που θεωρούνται πρωταρχικής σημασίας και χαρακτηρίζουν την ηγετική φυσιογνωμία του ηγέτη στην εκπαίδευση είναι η φιλανθρωπία, η ακεραιότητα, η ικανότητα, η υπεροχή, η παρουσία, η εξυπηρέτηση και η κατανόηση. Με την προσφορά και την αυθεντικότητά του, ο εκπαιδευτικός ηγέτης, δημιουργεί προϋποθέσεις εμπιστοσύνης, ομαδικής εργασίας και συνεργασίας και κατά συνέπεια καλύτερη εκπαιδευτική απόδοση για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

⁴ Ο Maxwell, J. (2001:12), αναφέρει ότι: «οι ηγέτες είναι αποτελεσματικοί λόγω αυτού που κρύβουν μέσα τους των αρετών που τους χαρακτηρίζουν ως άτομα. Και για να φτάσουν στο ψηλότερο επίπεδο, οι άνθρωποι πρέπει να αναπτύξουν αυτές τις αρετές από μέσα προς τα έξω».

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. Η «ηγεσία» στα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος των Θρησκευτικών – Η έρευνα

4.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Για την εξέταση των ερευνητικών μας υποθέσεων αξιοποιήσαμε ως μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας την ανάλυση περιεχομένου (content analysis), ποιοτική και ποσοτική (Kölbl, 2010), που εξασφαλίζει εγγυήσεις αντικειμενικότητας και εγκυρότητας. Η μέθοδος αυτή κρίθηκε αναγκαία, όχι μόνο γιατί έχει αναφορά στο ίδιο το αντικείμενο της έρευνας που είναι ένα είδος κειμενικού λόγου (Προγράμματα Σπουδών, Φάκελος του Μαθήματος), αλλά γιατί είναι μια συστηματική μέθοδος, συνδυάζεται εύκολα με άλλες μεθόδους και μπορούμε με αυτή να διαχειριστούμε έναν μεγάλο όγκο δεδομένων, αφού δεν επηρεάζει τη συμπεριφορά των πληροφορητών. Η μέθοδος αυτή, όταν ακολουθεί σαφείς στόχους και κατευθύνσεις ανάλυσης με συστηματικές τεχνικές, μπορεί να μας εξασφαλίσει εγκυρότητα και αντικειμενικότητα στην έρευνα, καθώς ανιχνεύει, ερμηνεύει και αξιολογεί τόσο το ρητό όσο και το λανθάνον περιεχόμενο του κειμένου (Smith, 2000).

Υπάρχουν δύο τύποι της ανάλυσης περιεχομένου, η *εννοιολογική ανάλυση* και η *σχεσιακή ανάλυση*. Η εννοιολογική ανάλυση εντοπίζει την ύπαρξη και τη συχνότητα των εννοιών/όρων σε ένα κείμενο. Η σχεσιακή ανάλυση αναπτύσσει περαιτέρω την εννοιολογική ανάλυση εξετάζοντας τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών σε ένα κείμενο. Ο τύπος της ανάλυσης που θα εφαρμοστεί μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά αποτελέσματα.

Στην έρευνά μας εφαρμόσαμε και τα δύο είδη ανάλυσης περιεχομένου (Content Analysis, 2019). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ανάλυση περιεχομένου, μια έννοια επιλέγεται για εξέταση και η ανάλυση περιλαμβάνει ποσοτικοποίηση και μέτρηση της συχνότητας της παρουσίας της στο κείμενο. Στόχος μας είναι να εξετάσουμε την εμφάνιση ή την απουσία κάποιων επιλεγμένων όρων στα κείμενα. Οι όροι μπορεί να είναι ρητοί ή υπόρρητοι. Οι ρητοί όροι είναι εύκολο να αναγνωριστούν και να ταξινομηθούν. Η κωδικοποίηση των υπόρρητων όρων είναι πιο περίπλοκη, γιατί βασίζεται σε υποκειμενικές κρίσεις που θέτουν ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας. Συνεπώς, η κωδικοποίηση των υπόρρητων όρων περιλαμβάνει λεξικογραφική και εννοιολογική προσέγγιση. Στη δική μας έρευνα έπρεπε, λοιπόν, να προσδιορίσουμε την ερευνητική ερώτηση και να επιλέξουμε αρ-

χικά ένα δείγμα για ανάλυση. Στη συνέχεια, το κείμενο κωδικοποιήθηκε σε κατηγορίες περιεχομένου, ώστε να μπορούμε να το διαχειριστούμε. Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιλεκτικής αφαιρετικής προσέγγισης του κειμένου σε κατηγορίες, μπορέσαμε να εντοπίσουμε συγκεκριμένες λέξεις ή εκφράσεις που αφορούσαν την ηγεσία.

Για τη διεξαγωγή της εννοιολογικής ανάλυσης περιεχομένου, ακολουθήσαμε τα πιο κάτω βήματα:

1. Αποφασίσαμε το επίπεδο ανάλυσης, το οποίο περιλάμβανε λέξεις, έννοιες, φράσεις, προτάσεις και θέματα.
2. Αποφασίσαμε πόσες έννοιες θα κωδικοποιήσουμε αλλά ταυτόχρονα υιοθετήσαμε ένα διαδραστικό σύνολο κατηγοριών και εννοιών, επιτρέποντας την ευελιξία στην προσθήκη κατηγοριών μέσω της διαδικασίας κωδικοποίησης.
3. Αποφασίσαμε ότι θα κωδικοποιήσουμε όχι μόνο την ύπαρξη αλλά και τη συχνότητα της έννοιας της ηγεσίας.
4. Αποφασίσαμε ότι η κωδικοποίηση θα αφορά όχι μόνο στην έννοια της ηγεσίας αλλά και τις διαφορετικές μορφές που αυτή μπορεί να προσλαμβάνει. Δηλαδή, σε πρώτο επίπεδο αποφασίσαμε ότι όλα τα ομόριζα ανήκουν στην κωδικοποίηση που αποτελεί τον βασικό πυρήνα των δεδομένων (ηγέτης, ηγετικός, ηγούμαι, ηγεμονισμός, ηγήτορας). Στη συνέχεια διερευνήσαμε αν λεξικογραφικά υπάρχουν συγγενείς έννοιες (αρχηγία, καθοδήγηση, εξουσία, πολιτική, κυριαρχία, διακονία, ποιμαντική).

Ιδιαίτερα, όταν η ηγεσία δεν απαντά ως όρος ή ως μια συγγενική έννοια, έπρεπε να δημιουργηθούν κανόνες κωδικοποίησης που να κατηγοριοποιούν τα δεδομένα με διαφάνεια και με τρόπο λογικό. Σε αυτή την περίπτωση ισχύει η ευελιξία για την οποία αποφασίσαμε στο αμέσως προηγούμενο στάδιο. Η ευελιξία αυτή ήταν η αιτία της διαρκούς δημιουργίας κανόνων κωδικοποίησης, εφόσον το ίδιο το κείμενο δημιουργούσε νέα δεδομένα. Έτσι, για παράδειγμα δεν δημιουργήθηκε νέος κανόνας κωδικοποίησης στην περίπτωση που συναντήσαμε την έννοια της εξουσίας, εφόσον η έννοια της ηγεσίας δηλωνόταν έμμεσα. Δεν ίσχυσε το ίδιο όταν μορφές που ξεχώριζαν στην χριστιανική πίστη αναδείκνυαν χαρακτηριστικά της χαρισματικής ηγεσίας. Σε αυτή την περίπτωση ο ηγέτης προσελάμβανε μια άλλη έννοια, που δεν ήταν εύκολο να κωδικοποιηθεί με τους κανόνες που ίσχυαν για τη λεξικογραφική / εννοιολογική κωδικοποίηση.

5. Στο επόμενο βήμα αποφασίσαμε τους κανόνες για την κωδικοποίηση. Τηρήσαμε τους κανόνες μετάφρασης, ώστε να είναι η έρευνά μας όσο το δυνατόν πιο έγκυρη, τους οποίους προσπαθήσαμε να ακολουθήσουμε με συνέπεια.

6. Αποφασίσαμε τις άσχετες πληροφορίες να τις χρησιμοποιήσουμε για να επανεξετάσουμε το σχήμα κωδικοποίησης σε περίπτωση που θα διαφοροποιηθεί το τυχόν αποτέλεσμα.

7. Κωδικοποιήσαμε το κείμενο, χρησιμοποιώντας λογισμικό αναζήτησης όρων και εννοιών ώστε να γίνει μια πρώτη κωδικοποίηση αυτόματα, γρήγορα και αποτελεσματικά. Στη συνέχεια ακολούθησε κωδικοποίηση μέσω της προσεκτικής ανάγνωσης των κειμένων ώστε να αναγνωριστούν τυχόν σφάλματα και να εντοπιστούν «έμμεσες πληροφορίες» για το θέμα. Σε αυτές τις περιπτώσεις ήταν αναγκαία η προετοιμασία κατηγορίας για την ακριβή κωδικοποίηση.

8. Αναλύσαμε τα αποτελέσματά μας, εξάγοντας συμπεράσματα και γενικεύσεις όπου ήταν δυνατόν. Ερμηνεύσαμε προσεκτικά τα αποτελέσματα καθώς η εννοιολογική ανάλυση περιεχομένου μπορεί να ποσοτικοποιήσει μόνο τις πληροφορίες, ενώ μπορούν να εντοπιστούν γενικές τάσεις και μοτίβα.

Σε ό,τι αφορά στη διεξαγωγή σχεσιακής ανάλυσης περιεχομένου, ακολουθήσαμε τα πιο κάτω βήματα:

1. Προσδιορίσαμε τον τύπο ανάλυσης. Καθορίσαμε τους τύπους σχέσεων που θα εξετάζαμε και το επίπεδο ανάλυσης, όπως λέξεις, φράσεις, θέματα.

2. Περιορίσαμε το κείμενο σε κατηγορίες και κωδικοποιήσαμε λέξεις ή μοτίβα.

3. Εξερευνήσαμε τη σχέση μεταξύ εννοιών, ως προς την ισχύ της σχέσης (σε ποιο βαθμό σχετίζονται δύο ή περισσότερες έννοιες, το είδος της σχέσης (σχέση αρνητική ή θετική) και την κατεύθυνση της σχέσης (αν το X υπονοεί το Ψ , αν το X προηγείται του Ψ , εάν το X είναι η αιτία του Ψ , αν το X λειτουργεί ως τελικός λόγος του Ψ).

4. Κωδικοποιήσαμε τις σχέσεις.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η έρευνά μας διεξήχθη στα Αναλυτικά Προγράμματα των Θρησκευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συμπληρωματικά εξετάσαμε τους Φακέλους του Μαθήματος και τους Οδηγούς για τον εκπαιδευτικό. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αναλύονται ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και ανά τάξη και ταξινομούνται ποσοτικά και ποιοτικά στα πορίσματα της έρευνας.

4.2 Η «ηγεσία» στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο

Η έρευνα, που διεξήχθη στις θεματικές ενότητες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, καθώς και στους Φακέλους του Μαθήματος των Θρησκευτικών του Γυμνασίου σχετικά με την ανεύρεση αναφορών στην ηγεσία ή σχετικές με αυτή έννοιες, έδειξε ότι η λέξη ηγεσία ή οι ομόριζές της απαντώνται ελάχιστα ή σχεδόν καθόλου. Υπάρχουν, όμως, συνώνυμες λέξεις ή λέξεις που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας, συνεπώς έπρεπε να δημιουργηθούν ανάλογοι κανόνες. Έτσι, κωδικοποιήσαμε τα δεδομένα και καταλήξαμε ότι οι έννοιες που περιγράφουν γεγονότα ηγεσίας είναι: Αρχηγός, Κυριαρχία, Πολιτική – πολιτικής, Εξουσία, Διακονία – Διάκονος, Ποιμαντική.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, η ανάλυσή μας αφορούσε τα ποσοτικά δεδομένα ανά τάξη και συγκεντρωτικά, με αποκλειστική αναζήτηση των όρων ηγεσία, ηγεμονία, ηγέτης. Ουσιαστικά, δηλαδή, το πρώτο επίπεδο κωδικοποίησης συμπεριελάμβανε την έννοια της ηγεσίας που αποδιδόταν με την ίδια τη λέξη ή τις ομόριζές της. Τα αποτελέσματα των αναφορών ανά τάξη, στο Γυμνάσιο, είναι τα εξής:

1. *Ηγεσία*: 1 αναφορά Α΄ Γυμνασίου, 1 αναφορά Β΄ Γυμνασίου, 1 αναφορά Γ΄ Γυμνασίου.
2. *Ηγεμονία*: 3 αναφορές Α΄ Γυμνασίου, 2 αναφορές Β΄ Γυμνασίου, 4 αναφορές Γ΄ Γυμνασίου.
3. *Ηγέτης*: 7 αναφορές Α΄ Γυμνασίου, 5 αναφορές Β΄ Γυμνασίου, 8 αναφορές Γ΄ Γυμνασίου.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η σχεσιακή ανάλυση του περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων με τα σχολικά εγχειρίδια (Φάκελοι του Μαθήματος), οδήγησε στη δημιουργία νέου κανόνα που αφορούσε όρους με ταυτόσημη σημασία, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω. Τα αποτελέσματα των αναφορών ανά τάξη, στο Γυμνάσιο, είναι τα εξής:

1. *Αρχηγός*: 2 αναφορές Α΄ Γυμνασίου, 10 αναφορές Β΄ Γυμνασίου, 0 αναφορές Γ΄ Γυμνασίου.
2. *Κυριαρχία*: 2 αναφορές Α΄ Γυμνασίου, 5 αναφορές Β΄ Γυμνασίου, 3 αναφορές Γ΄ Γυμνασίου.
3. *Πολιτική - πολίτης*: 16 αναφορές Α΄ Γυμνασίου, 12 αναφορές Β΄ Γυμνασίου, 11 αναφορές Γ΄ Γυμνασίου.

4. *Εξουσία*: 12 αναφορές Α΄ Γυμνασίου, 5 αναφορές Β΄ Γυμνασίου, 7 αναφορές Γ΄ Γυμνασίου.
5. *Διακονία - διάκονος*: 6 αναφορές Α΄ Γυμνασίου, 3 αναφορές Β΄ Γυμνασίου, 3 αναφορές Γ΄ Γυμνασίου.
6. Ποιμαντική: 5 αναφορές Α΄ Γυμνασίου, 1 αναφορά Β΄ Γυμνασίου, 3 αναφορές Γ΄ Γυμνασίου.

Οι αναφορές αυτές, αναλυτικά περιγράφονται στον πιο κάτω πίνακα.

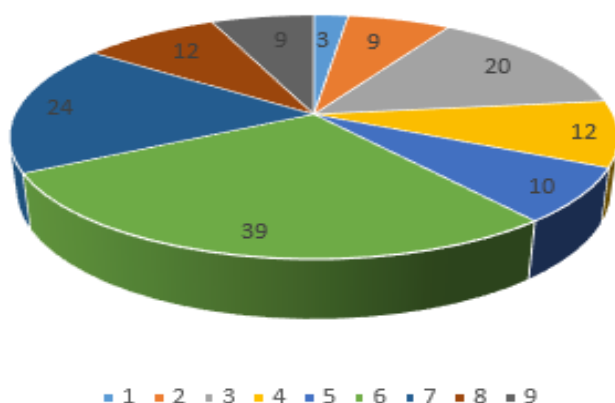
		Α΄ Γυμνασίου	Β΄ Γυμνασίου	Γ΄ Γυμνασίου
1	Ηγεσία	1 (σελ. 39)	1 (σελ. 141)	1 (σελ. 66)
2	Ηγεμονία	3 (σελ. 22, 58, 128)	2 (σελ. 28, 35)	4 (σελ. 12, 13, 88, 91)
3	Ηγέτης	7 (σελ. 110, 118, 146, 153, 158, 160, 161)	5 (σελ. 18, 123, 124, 129, 141)	8 (σελ. 27, 36, 50, 51, 59, 66, 67, 68)
4	Αρχηγός	2 (σελ. 57, 126)	10 (σελ. 66, 80, 98, 123, 124- 4 ΦΟΡΕΣ, 141, 153)	0
5	Κυριαρχία	2 (σελ. 26, 110)	5 (σελ. 12, 23, 65, 134, 153)	3 (σελ. 12, 74, 130)
6	Πολιτική – πολιτής	16 (σελ. 15, 24, 28, 41, 42, 49, 55, 97, 119, 120, 121, 122, 126, 131, 146, 163)	12 (σελ. 10, 37, 86, 89, 98, 111, 117, 122, 124, 128, 129, 141)	11 (σελ. 14, 34, 36, 37, 41, 52, 97, 100, 106, 114, 127)
7	Εξουσία	12 (σελ. 11, 17, 22, 23, 26, 27, 55, 78, 82, 131, 136, 160)	5 (σελ. 10, 64, 65, 69, 152)	7 (σελ. 13, 14, 24, 38, 61, 78, 82)
8	Διακονία - Διάκονος	6 (σελ. 18, 26, 27, 45, 85, 101)	3 (σελ. 66, 145, 154)	3 (σελ. 24, 28, 60)
9	Ποιμαντική	5 (σελ. 26, 27, 30, 97, 102)	1 (σελ. 153)	3 (σελ. 11, 28, 60)

Πίνακας 1: Κατάταξη των αναφορών που αφορούν την ηγεσία στο Γυμνάσιο

Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνάς μας του πρώτου και δεύτερου βαθμού κωδικοποίησης σε όλες τις τάξεις Γυμνασίου αποδίδονται σχηματικά στο πιο κάτω γράφημα, όπου (1) με 3 αναφορές η λέξη *ηγεσία*, (2) με 9 αναφορές ακολουθεί η λέξη *ηγεμονία*, (3) με 20 αναφορές

απαντά η λέξη *ηγέτης*, (4) με 12 αναφορές απαντά η λέξη *αρχηγός*, (5) με 10 αναφορές απαντά η λέξη *κυριαρχία*, (6) με 39 αναφορές απαντούν οι λέξεις *πολιτική – πολίτης*, (7) με 24 αναφορές απαντά η *εξουσία*, (8) με 12 αναφορές απαντούν οι λέξεις *διακονία – διάκονος* και (9) με 12 αναφορές απαντά η λέξη *ποιμαντική*.

Ποσοτική ανάλυση δεδομένων



Διάγραμμα 1: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων για το Γυμνάσιο

4.2.1. Η «ηγεσία» στα Αναλυτικά Προγράμματα και τους Φακέλους του Μαθήματος της Α΄ Γυμνασίου

Στην Α΄ Γυμνασίου η *ηγεσία* αναφέρεται μία φορά και αφορά στους Τιμόθεο, Τίτο και Λουκά που είχαν ηγετικό ρόλο στην Εκκλησία, χωρίς περαιτέρω ανάλυση της ηγεσίας που ασκούσαν. Ως *ηγεμόνας* αναφέρεται ο Βλαδίμηρος (σ.58) με σαφή αναφορά αποκλειστικά στο αξίωμά του. Αντίθετα, ο Μωυσής ως *ηγέτης*, έχει την ιδιότητα του καθοδηγητή – ελευθερωτή του Ισραήλ από τους Αιγυπτίους (σ.110). Οι πνευματικοί *ηγέτες* είναι στην περίπτωση της ιστορικής εξέλιξης του Ισραήλ οι ραβίνοι (σ.118), που φέρονται να έχουν ως ενασχόληση πέρα από τη διδασκαλία την απόδοση δικαιοσύνης. Ο Αλλάχ αναφέρεται ως *ηγεμόνας*, γιατί εκτός της κυριαρχίας στον κόσμο είναι αυτός που την ημέρα της κρίσης θα αποδώσει δικαιοσύνη (σ.128). Η ιδιότητα του πνευματικού *ηγέτη* αναφέρεται και στον Γκάντι, ο οποίος φέρεται και ως υπερασπιστής των δικαιωμάτων των ασθενέστερων τάξεων (σ.146). Ο Βούδας αναφέρεται ως *ηγέτης*, με την έννοια της ανάδειξής του σε αρχηγό μιας νέας θρησκείας (σ.153) και ως *ηγέτες* ανατολικών θρησκειών ο Δαλάι Λάμα και ο Τενζίν Γκιάτσο που αγωνίστηκαν για την ευημερία, για την ανάδειξη της συμπόνοιας και την επίτευξη μιας ευτυχισμένης ζωής (σ.158). Οι φωτισμένοι *ηγέτες* στον Κομφουκιανισμό

συνδέονται με την ευσυνειδησία (σ. 160) και αφορούν και στις προσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε κυρίους και υπηρέτες με κύριο χαρακτηριστικό την ορθή συμπεριφορά (σ. 161).

Η *αρχηγία* αφορά σε πολιτικά ή θρησκευτικά αξιώματα (σ. 57, 126). Η έννοια της *κυριαρχίας* αναφέρεται στην εδαφική κυριαρχία (σ. 110) αλλά αφορά και στον αυτοέλεγχο και στην καταπολέμηση των παθών (σ. 26). Η *πολιτική* συνδέεται με την κυριαρχία, που είναι σε κάποιες περιπτώσεις ανελέητη, όπως στις περιπτώσεις των διωγμών των Χριστιανών (σ. 15) αλλά και με την έννοια της δημοκρατικής διακυβέρνησης όταν γίνεται αναφορά στην ιδιότητα του πολίτη σε δημοκρατικά συστήματα διακυβέρνησης (σ. 24). Η έννοια της πολιτικής απαντά σε διάφορες συνθήκες, χωρίς ωστόσο να της αποδίδονται κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά. Η *εξουσία* αναφέρεται σε σχέση με τους Βυζαντινούς αυτοκράτορες και αφορά είτε στις τάσεις ισχυροποίησης της αυτοκρατορίας είτε στη σχέση με τους υπηκόους τους (σ. 22).

Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνάς μας του πρώτου και δεύτερου βαθμού κωδικοποίησης αποδίδονται σχηματικά στο πιο κάτω γράφημα, όπου (1) με ποσοστό 2% η λέξη ηγεσία, (2) με 5% ακολουθεί η Ηγεμονία, (3) με 13% η λέξη ηγέτης, (4) Αρχηγός με 4%, (5) Κυριαρχία με 4%, (6) Πολιτική – πολίτης με 30%, (7) Εξουσία 22%, (8) Διακονία – Διάκονος με (9%) και (9) Ποιμαντική με 9%.



Διάγραμμα 2: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Α΄ Γυμνασίου

Υπάρχουν, όμως, αναφορές σε πρόσωπα με ηγετικό χαρακτήρα ή σε αποτελέσματα που απορρέουν από τη δράση ή την παρουσία ηγετικών μορφών. Οι αναφορές αυτές οδήγησαν

στη δημιουργία ενός νέου κώδικα που αφορούσε τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν την ηγεσία ή σχέσεις ηγεσίας, χωρίς συγκεκριμένες αναφορές σε λέξεις πρώτου ή δευτέρου επιπέδου, σύμφωνα με την κωδικοποίησή μας.

Στη συνέχεια η έρευνά μας αφορούσε έμμεσες αναφορές της ηγεσίας, όπως αυτή προκύπτει από την προσωπικότητα και δράση σημαντικών προσώπων αλλά και μέσα από καταστάσεις και συνθήκες της ιστορικής εξέλιξης του χριστιανισμού αλλά και της καθημερινής ζωής. Έτσι, στην πρώτη ενότητα, της Α΄ τάξης του Γυμνασίου με τον τίτλο «Μεγαλώνουμε και αλλάζουμε» και στο δεύτερο βασικό θέμα της ενότητας αυτής με τίτλο *Η Εκκλησία ανοίγεται και εξαπλώνεται* (Πρόγραμμα Σπουδών, 2017) τονίζεται ο πνευματικός-ηγετικός ρόλος του Χριστού αλλά και των μαθητών Του ως συνεχιστές και διάδοχοι του έργου Του. Στον Φάκελο του Μαθήματος (σ. 10-12) ο Ιησούς στέλνει τους μαθητές Του να γίνουν οι λειτουργοί και οι πολλαπλασιαστές του Λόγου Του στον κόσμο, λέγοντας: *«πορευθέντες οὐ̅ν μαθητεύσατε πάντα τὰ ἔθνη, βαπτίζοντες αὐτοὺς εἰς τὸ ὄνομα τοῦ Πατρὸς καὶ τοῦ Υἱοῦ καὶ τοῦ Ἁγίου Πνεύματος»*, Μτ (28, 19). Είναι αυτοί, που θα ηγηθούν στη διάχυση και τη διασπορά του μηνύματός Του στην ανθρωπότητα. Το βασικό, δε, στοιχείο αυτής της αποστολικής δράσης των μαθητών του Χριστού ήταν η αγάπη. Επισημαίνεται πως στην αποστολή αυτή, χωρίς να περιορίζεται η σημαντικότητα του ρόλου των υπόλοιπων μαθητών, τονίζεται ιδιαίτερα η προσωπικότητα του Αποστόλου Παύλου (Φάκελος του Μαθήματος σ. 12-13). Από διώκτης της Εκκλησίας του Χριστού γίνεται ο ηγέτης που θα συμβάλλει σημαντικά στην εξάπλωση του κηρύγματος του Χριστού χωρίς ενδοιασμούς. Γίνεται ο διδάσκαλος-ηγέτης που διδάσκει, συγκροτεί και θεμελιώνει κατά τόπους τις Εκκλησίες στην βάση της εν Χριστώ αγάπης, χωρίς περιστροφές και αναστολές.

Μέσα από τα κείμενα που εμπεριέχονται στον Φάκελο του Μαθήματος (σ. 14-15) παρουσιάζεται η συνεργασία του Αποστόλου Παύλου με τον Λουκά, τον Βαρνάβα, τον Σίλα και τον Τιμόθεο στο αποστολικό του έργο του η αγαστή συνεργασία των οποίων επέφερε τα θετικά αποτελέσματα για την εξάπλωση του Χριστιανισμού στον κόσμο. Ο ηγετικός ρόλος του Αποστόλου Παύλου φαίνεται, επίσης, από το κήρυγμά του διά του οποίου επιχειρείται ο περιορισμός των κοινωνικών, φυλετικών ή εθνικών διακρίσεων. Γίνεται ο ηγέτης που μιμούμενος τον αρχηγό της χριστιανικής πίστεως αλλάζουν την νοοτροπία της εποχής, ερχόμενος αντιμέτωπος με το θρησκευτικό, πολιτικό και κοινωνικό κατεστημένο όχι μόνο της ιουδαϊκής κοινωνίας αλλά ολόκληρης της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Ο ηγετικός ρόλος του Παύλου και των συνεργατών και συνοδοιπόρων του θα τους καταστήσουν πρωτοπό-

ρους στον αγώνα εναντίον του ρατσισμού και κάθε μορφής διάκρισης, διδάσκοντας πως «Οὐκ ἔνι Ἰουδαῖος οὐδὲ Ἕλληγ, οὐκ ἔνι δοῦλος οὐδὲ ἐλεύθερος, οὐκ ἔνι ἄρσεν καὶ θῆλυ· πάντες γὰρ ὑμεῖς εἶς ἐστε ἐν Χριστῷ Ἰησοῦ» (Γαλ. 3, 28).

Στη συνέχεια στην ίδια ενότητα παρουσιάζεται ο ηγετικός ρόλος του Νέρωνα και του Δέκιου στους διωγμούς εναντίον των χριστιανών, καθώς και του Μεγάλου Κωνσταντίνου, οποίος διά του Διατάγματος, που συνέθεσε, επέφερε την ηρεμία στην αυτοκρατορία, θέτοντας τέρμα στους διωγμούς εναντίον των χριστιανών (Φάκελος του Μαθήματος σ. 16-18). Από τη μια παρουσιάζεται στους μαθητές η ηγεσία του Νέρωνα και του Δέκιου, αντιπροσωπευτικά όλων των διωκτών εναντίον των χριστιανών, και από την άλλη η ηγεσία του Μεγάλου Κωνσταντίνου, ο οποίος έδωσε την δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης από τους χριστιανούς, αλλάζοντας στην πραγματικότητα την πορεία της ανθρώπινης ιστορίας. Το ίδιο συμβαίνει και στη συνέχεια με την παράθεση κειμένων που αναφέρονται στον ηγετικό ρόλο των βυζαντινών αυτοκρατόρων Θεοδοσίου, ο οποίος ήταν υπέρ των χριστιανών και εναντίον των ειδωλολατρών και του Ιουστινιανού, ο οποίος με το νομοθετικό του έργο και τον τρόπο άσκησης της εξουσίας του κράτησε θετική στάση υπέρ των χριστιανών.

Στο τρίτο βασικό θέμα της ίδιας ενότητας, με τίτλο *η Εκκλησία οργανώνεται* τόσο στο Πρόγραμμα Σπουδών όσο και στον Φάκελο του Μαθήματος (σ. 26-31), παρουσιάζονται κείμενα που αναφέρονται στους βαθμούς της ιεροσύνης, στον ηγετικό ρόλο, δηλαδή του επισκόπου, του πρεσβυτέρου και του διακόνου και τα στοιχεία που πρέπει να διακρίνει την ηγετική τους δραστηριότητα μέσα στην Εκκλησία. Η αγάπη θα πρέπει να αποτελεί τη βάση στην άσκηση της εξουσίας τους, η οποία περισσότερο είναι χαρισματική, αφού βρίσκονται σε άμεση σχέση με τον λαό, έχοντας ως πρότυπό τους τον Χριστό. Ακολουθούν κείμενα που αναφέρονται σε πνευματικές μορφές της Εκκλησίας που σηματοδότησαν με το έργο τους την πορεία της μέσα στον χρόνο. Γίνεται αναφορά μέσα από τα κείμενα στον Μεγάλο Βασίλειο, ο οποίος θέσπισε τους κανόνες του κοινοβιακού μοναχισμού και στον άγιο Εφραίμ τον Σύρο, ο οποίος με την ηγετική του στάση αντιμετώπισε τις δύσκολες κοινωνικές συνθήκες στην εποχή του, παρεμβαίνοντας και διασώζοντας πολλούς ανθρώπους από την ανέχεια και την φτώχεια.

Στη δεύτερη θεματική ενότητα, με τίτλο «Η συνάντηση του Χριστιανισμού με τον Ελληνισμό» και στο δεύτερο βασικό θέμα με τίτλο *Ελληνισμός και Χριστιανισμός. Η συνάντηση δύο κόσμων*, παρουσιάζονται διάφορες ηγετικές μορφές που συνέδραμαν καθοριστικά στη

διαμόρφωση της νέας θρησκευτικής πραγματικότητας. Στα κείμενα, που εμπεριέχονται στον Φάκελο του Μαθήματος, γίνεται αναφορά στον Απόστολο Παύλο και στον ηγετικό του ρόλο στη συνάντηση Ελληνισμού και Χριστιανισμού, έτσι όπως διαγράφηκε μέσα από τις περιοδείες του στον τότε γνωστό κόσμο. Τονίζεται, επίσης, ο ηγετικός ρόλος των Ελλήνων Τιμόθεου, Τίτου και Λουκά στην ηγεσία της Εκκλησίας έναντι των Ιουδαίων.

Ακολουθούν κείμενα με αναφορές στους μεγάλους Πατέρες του 4^{ου} μ.Χ. αιώνα, οι οποίοι με την ηγετική παρουσία τους στη ζωή της Εκκλησίας σηματοδότησαν την πορεία της μέσα στον χρόνο. Στα κείμενα στον Φάκελο του Μαθήματος (σ.43-49) γίνονται αναφορές στα πρόσωπα των τριών Ιεραρχών και στον ρόλο που διαδραμάτισαν στην Εκκλησιαστική Γραμματεία και Παιδεία. Ο Μέγας Βασίλειος δίνει έμφαση στην ηθική και πνευματική προκοπή. Παρακινεί τους πλουσίους να ενισχύσουν τους οικονομικά ασθενείς στην περίοδο του λιμού, ενώ ο ίδιος προσφέρει την περιουσία του και χτίζει την «Βασιλειάδα». Ο Γρηγόριος ο Θεολόγος είναι ο ηγέτης που αγωνίζεται για την ενότητα των χριστιανών και δεν διστάζει να παραιτηθεί από τον επισκοπικό θρόνο για να μην γίνει η αιτία διάσπασης της Εκκλησίας της Κωνσταντινούπολης. Ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος διακρίθηκε για την αγάπη του για τον Θεό και τον άνθρωπο, την αγωνιστικότητά του για τους φτωχούς της εποχής του, την ευγλωττία του και τον ασκητικό του βίο. Δεν συμβιβάζεται αλλά συγκρούεται με την πολιτική εξουσία της εποχής του και εξορίζεται στα Κόμανα του Πόντου όπου και πεθαίνει. Οι τρεις ηγετικές μορφές της Εκκλησίας εμπνέουν και στηρίζουν τους χριστιανούς της εποχής τους, τους καθοδηγούν, γίνονται αποδεκτοί ακόμα και από τους αντιπάλους τους.

Στα κείμενα, που εμπεριέχονται στον Φάκελο του Μαθήματος (σ. 50) γίνεται αναφορά και στον Ιουλιανό τον Παραβάτη, στην πολιτική που άσκησε εναντίον των χριστιανών και στην επαναφορά της θρησκείας των ειδώλων. Άξια αναφοράς στα κείμενα του Φακέλου του Μαθήματος (σ. 54) είναι η παρουσίαση σπουδαίων προσωπικοτήτων της βυζαντινής διάνοησης όπως ο Φώτιος, ο Λέων ο Φιλόσοφος και η Άννα Κομνηνή που διαδραμάτισαν σπουδαίο ρόλο στην εκπαίδευση στο Βυζάντιο.

Στην τρίτη ενότητα με τίτλο «Πώς ζουν οι Χριστιανοί; Η νέα ζωή στην Εκκλησία» και στο δεύτερο βασικό θέμα με τίτλο *Ερμηνεύοντας την πρόταση ζωής της χριστιανικής Εκκλησίας* του Προγράμματος Σπουδών (2017) και στα κείμενα του Φακέλου του Μαθήματος (σ.69) παρουσιάζεται η φιλοξενία του Αβραάμ και η ηγετική του παρουσία ως γενάρχη όχι μόνο ενός λαού αλλά ολόκληρης της ανθρωπότητας στηριζόμενος στην πίστη του στον Θεό. Στα

κείμενα που παρουσιάζονται στη σελίδα 77 γίνεται αναφορά στην ταπείνωση ως βασικό στοιχείο που πρέπει να διέπει τις ανθρώπινες σχέσεις. Τονίζεται ο λόγος του Χριστού που λέει πως: «*όποιος υψώνει τον εαυτό του θα ταπεινωθεί, και αυτός που ταπεινώνει τον εαυτό του θα υψωθεί*» «*ὅτι πᾶς ὁ ὑψῶν ἑαυτὸν ταπεινωθήσεται, ὁ δὲ ταπεινῶν ἑαυτὸν ὑψωθήσεται*». (Λκ 14, 11). Η αγάπη και η ταπείνωση προβάλλουν στα κείμενα ως τις βασικές αρετές των διανθρώπινων σχέσεων.

Στη θεματική ενότητα με τίτλο «Πώς παίρνονται οι αποφάσεις;» και στο πρώτο βασικό θέμα με τίτλο *Συζητώντας για τα όριά μας* στον Φάκελο του Μαθήματος (σ. 91-104) παρουσιάζονται κείμενα που αναφέρονται στα όρια και τους κανόνες που μπαίνουν στις σχέσεις των ανθρώπων, όπως π.χ. γονέων-παιδιών, δασκάλων-μαθητών, χωρίς να σημαίνει πως τα όρια περιορίζουν την ελευθερία. Στη συνέχεια και στο δεύτερο βασικό θέμα με τίτλο *Η Χριστιανική Εκκλησία αποφασίζει και ορίζει την πίστη* γίνεται αναφορά στον τρόπο λήψης των αποφάσεων από την Εκκλησία σε περιόδους κρίσεων, όπως εκείνων των αιρέσεων. Προβάλλεται, ιδιαίτερα, ο ρόλος σπουδαίων προσωπικοτήτων, όπως οι Απόστολοι Παύλος και Πέτρος στην Αποστολική Σύνοδο και ο Μέγας Αθανάσιος με τον Μέγα Κωνσταντίνο ως αυτοκράτορα του Βυζαντίου στην Α΄ Οικουμενική Σύνοδο, που διακρίθηκαν για την ηγετική τους παρουσία κατά τη διάρκεια των διεργασιών των συνόδων αυτών. Παρουσιάζεται, επίσης, συνεχώς το έργο των πατέρων της Εκκλησίας ως διδασκάλων αγωγής των νέων, οι οποίοι δεν υποτιμούν, δεν εκμεταλλεύονται, δεν εξουθενώνουν, δεν ψεύδονται αλλά διδάσκουν την αλήθεια του Θεού, ο οποίος είναι αγάπη, σύμφωνα με τον Αγιογραφικό λόγο «*Ὁ Θεός ἀγάπη ἐστίν*» (Α΄ Ιωάν. 4, 8).

Στην πέμπτη θεματική ενότητα με τίτλο «Μονοθεϊστικές θρησκείες: Ιουδαϊσμός και Ισλάμ» γίνεται αναφορά στην ηγετική παρουσία προσώπων που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην πορεία της θρησκευτικότητας των λαών. Έτσι, στο πρώτο βασικό θέμα με τίτλο *Ιουδαϊσμός*, (Φάκελος του Μαθήματος, σ. 110) γίνεται αναφορά στην ηγετική παρουσία του Μωυσή που οδήγησε τους Ισραηλίτες στην έξοδό τους από την Αίγυπτο και στην απελευθέρωσή τους από τον ζυγό των Αιγυπτίων, δείχνοντας τον δρόμο προς την Γη της Επαγγελίας. Προβάλλεται, ακόμη, ο ρόλος και άλλων σπουδαίων ηγετικών μορφών που συνέδραμαν σημαντικά στην ιστορική πορεία των Ισραηλιτών, ανάμεσα στους οποίους ο Δαβίδ και ο Σολομώντας. Επίσης, τονίζεται η υπακοή ως βασικός όρος στη σχέση του Ισραηλίτη με τον Θεό (σ. 116), ενώ προβάλλεται η σπουδαιότητα του ρόλου των ραβίνων, ως πνευματικών ηγετών των Ισραηλιτών, στην ικανοποίηση των πνευματικών αναγκών της

κοινότητας (σ. 118). Στο δεύτερο βασικό θέμα με τίτλο *Ισλάμ* γίνεται αναφορά στον ηγετικό ρόλο που διαδραμάτισε ο Μωάμεθ (σ. 125-126) ως απεσταλμένος του Θεού στη διαμόρφωση και την επικράτηση της Ισλαμικής θρησκείας και της υποταγής των λαών σε αυτήν.

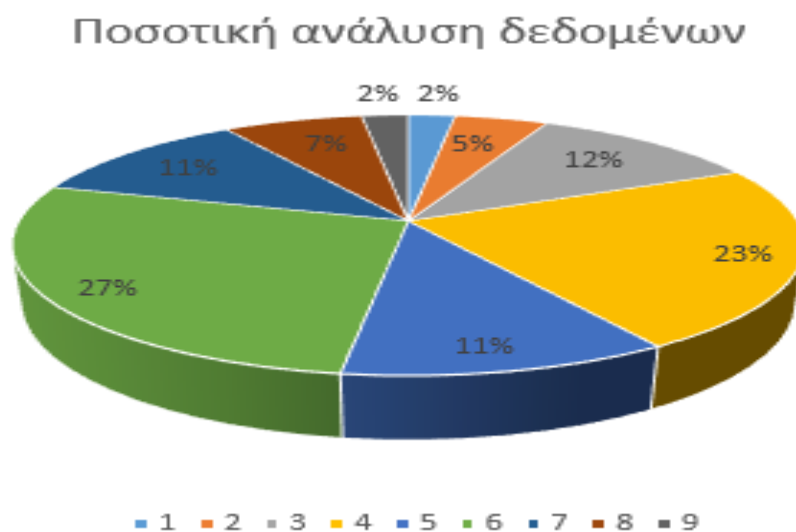
Τέλος, στην τελευταία θεματική ενότητα της Α΄ τάξης του Γυμνασίου με τίτλο «Θρησκευτικές αναζητήσεις και εμπειρίες της μακρινής Ανατολής» στο πρώτο βασικό θέμα με τίτλο *Ινδουισμός* γίνονται αναφορές σε σημαντικές ηγετικές προσωπικότητες όπως ο Μαχάτμα Γκάντι και ο Ραμπιντρανάθ Ταγκόρ που αντιτάχθηκαν στο σύστημα των καστών και υπερασπίστηκαν τα δικαιώματα των συμπολιτών τους. Επίσης, στο δεύτερο βασικό θέμα με τίτλο *Βουδισμός* αναφέρονται οι ηγέτες του Θιβετιανού Βουδισμού με τον τίτλο Δαλάι Λάμα (σ. 158) αλλά και στο τρίτο βασικό θέμα με τον τίτλο *Θρησκείες της Κίνας*, γίνεται αναφορά στην προσωπικότητα του Κομφούκιου (σ. 160) ως ηθικοδιδασκάλου, που μιλούσε για φωτισμένους ηγέτες σε θέσεις εξουσίας.

4.2.2 Η «ηγεσία» στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τους Φακέλους του Μαθήματος της Β΄ Γυμνασίου

Στη Β΄ Γυμνασίου, ο *ηγέτης* είναι αυτός που πρέπει να έχει συγκεκριμένα χαρίσματα, προκειμένου να αναλάβει την καθοδήγηση των πιστών στο Ισλάμ. Έτσι, διαπιστώνουμε και διαφορές μεταξύ σουνιτικού και σιητικού Ισλάμ (σ. 124). Οι θρησκευτικοί ηγέτες θεωρούνται και ως υπεύθυνοι για την ειρήνευση στον κόσμο (σ. 129). Η έννοια της *κυριαρχίας* στη φύση, ως δώρο της κατ' εικόνας Θεού δημιουργίας του ανθρώπου συνδέεται με το ήθος που πρέπει να έχει αυτό που ασκεί την οποιαδήποτε μορφή εξουσίας ακόμη και απέναντι στην ίδια τη φύση (σ. 65). Η *κυριαρχία* έχει και αρνητικές όψεις, όπως αυτές των βίαιων εξισλαμισμών (σ. 134) αλλά και θετικές, όπως αυτές της πνευματικής κυριαρχίας των αγίων και ιερών ασκητών και μοναχών (σ. 140). Η *αρχηγία* συνδέεται με την ταπεινότητα, στα ανατολικά θρησκευόμενα (σ. 80) αλλά συνδέεται και με την πολιτική στο Ισλάμ (σ. 98). Ο Μωάμεθ αναφέρεται ως *αρχηγός* και *ηγέτης* τόσο χαρισματικός, που όμοιός του δεν μπορεί να υπάρξει (σ. 124). Η θρησκευτική αρχηγία συνδέεται με το ήθος και την ευαισθησία, όπως ήταν η περίπτωση του Χατζή Χαλίλ Εφέντη (σ. 141). Παρόμοιες αναφορές αφορούν και στην πολιτική ηγεσία, η οποία δεν είναι πάντοτε χαρισματική αλλά μόνο διαχειριστική, όπως στην περίπτωση των διαφορετικών θρησκευτικών αρχηγών στο Ισλάμ (σ. 124). Η πολιτική *εξουσία* έχει τόσο θετικές επιπτώσεις σε θρησκευτικά ζητήματα, όπως στην περίπτωση της αναστήλωσης των εικόνων από την Ειρήνη την Αθηναία (σ. 18) ή τη Θεοδώρα

(σ. 21), όσο και αρνητικές όταν συνδέεται με την ενίσχυση του φανατισμού για σκοπιμότητες. Η αναζήτηση της εξουσίας παρουσιάζεται και ως χαρακτηριστικό των αδύναμων ανθρώπων (σ. 63) και σε κάποιες περιπτώσεις συνδέεται με την καταπίεση των αδυνάτων (σ. 107). Ανατρεπτική εμφανίζεται η δύναμη της διακονίας (σ. 66) όπου πρώτος είναι ο υπηρετής των άλλων. Η διακονία, συνδέεται με την κοινωνική προσφορά (σ. 154) και την αρετή και αναδεικνύεται σε γνώρισμα όσων άσκησαν τα καθήκοντά τους με αυταπάρνηση.

Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνάς μας του πρώτου και δεύτερου βαθμού κωδικοποίησης αποδίδονται σχηματικά στο πιο κάτω γράφημα, όπου (1) με ποσοστό 2% η λέξη ηγεσία, (2) με 2% ακολουθεί η Ηγεμονία, (3) με 5% η λέξη ηγέτης, (4) Αρχηγός με 12%, (5) Κυριαρχία με 23%, (6) Πολιτική – πολίτης με 11%, (7) Εξουσία 27%, (8) Διακονία – Διάκονος με (11%) και (9) Ποιμαντική με 7%.



Διάγραμμα 3: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Β΄ Γυμνασίου

Στη συνέχεια η έρευνά μας αφορούσε έμμεσες αναφορές της ηγεσίας, όπως αυτή προκύπτει από την προσωπικότητα και δράση σημαντικών προσώπων. Έτσι, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στον Φάκελο του Μαθήματος, της Β΄ τάξης του Γυμνασίου γίνεται αναφορά, στην πρώτη θεματική ενότητα με τίτλο «Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό;» και στο δεύτερο βασικό θέμα με τίτλο *Η απεικόνιση του Θεού στον Χριστιανισμό στον Μωσλή, ως ηγέτη των Ισραηλιτών που παρέλαβε τον νόμο από τον Θεό για λογαριασμό του λαού του αλλά και όλης της ανθρωπότητας. Είναι αυτός που μένει σταθερός στην πίστη του στον Θεό, διαλύει κάθε ειδωλολατρική αμφισβήτηση και οδηγεί τον λαό του Ισραήλ στη Γη της Επαγγελίας* (σ. 14-15). Ακολουθεί η αναφορά, (Φάκελος του Μαθήματος,

σ. 17-21), στα πρόσωπα των εικονομάχων αυτοκρατόρων-ηγετών στο Βυζάντιο στην περίοδο της έριδας της εικονομαχίας και στη στάση τους απέναντι στις εικόνες και στους υποστηρικτές τους. Επίσης, γίνεται αναφορά και στις ηγετικές μορφές των εικονόφιλων προσώπων της περιόδου, όπως ο Άγιος Ιωάννης ο Δαμασκηνός και η αυτοκράτειρα Θεοδώρα.

Στη δεύτερη θεματική ενότητα με τίτλο «Ποιος είναι ο Θεός των χριστιανών; “Τίνα με λέγουσιν οι άνθρωποι είναι;”» και στα δύο βασικά θέματα που ακολουθούν με τίτλο το πρώτο *Γνώμες των ανθρώπων για τον Ιησού Χριστό* και το δεύτερο *Ο Ιησούς Χριστός στην Καινή Διαθήκη* γίνεται εκτενής αναφορά στην ηγετική μορφή του προσώπου του Χριστού. Παρουσιάζονται οι απόψεις διαφόρων προσώπων της εποχής του Ιησού (σ. 34), όπως και διαφόρων φιλοσόφων, καλλιτεχνών που σκιαγραφούν την παρουσία Του μέσα στην ιστορία (σ. 36-38). Στο πρόσωπο του Ιησού, έτσι όπως παρουσιάζεται από τους Ευαγγελιστές και τους ιστορικούς της εποχής Του, προβάλλεται το πρότυπο του ηγέτη, που αντιμετωπίζει τις κατηγορίες που του προσάπτουν οι Ιουδαίοι και οι Ρωμαίοι με σθένος και αληθινή σοφία. Είναι ο ηγέτης που οδηγεί τους ανθρώπους, όχι μόνο της εποχής Του αλλά όλων των εποχών, τους ενισχύει και τους βοηθά ουσιαστικά να αντιμετωπίζουν με πίστη τα προβλήματα που τους απασχολούν. Αναγνωρίζεται η ιστορικότητα του προσώπου Του και ο ηγετικός του ρόλος από προσωπικότητες εκτός του Χριστιανισμού. Είναι ο ηγέτης, για τον οποίο μίλησαν οι προφήτες, ο Λυτρωτής που ανέμεναν οι αρχαίοι Έλληνες, που διακρίνεται για την δικαιοσύνη και την πραότητα (σ. 39-40). Είναι ο μοναδικός διδάσκαλος (σ. 40) που συνεπαίρνει τους ακροατές Του, τους σαγηνεύει και όλοι κρέμονται από τα χείλη Του. Οι μαθητές διδάσκονται γιατί ο Χριστός ήταν μοναδικός στη διδασκαλία Του. Τι ήταν εκείνο που τον διέκρινε ως δάσκαλο-ηγέτη και τον έκανε ξεχωριστό από τους άλλους δασκάλους της εποχής Του αλλά και όλων των εποχών.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η αγάπη προς τον πλησίον (σ. 42), ο χρυσός κανόνας όπως διατυπώθηκε από τον Ιησού ως κριτήριο συμπεριφοράς προς τους άλλους ανθρώπους και η μετάνοια, η συγχώρεση και η αγάπη με την παραβολή του Σπλαχνικού πατέρα (σ. 44). Ακολουθεί η παρουσίαση της συναναστροφής του Ιησού με όλους τους ανθρώπους, με την παραβολή της Σαμαρείτιδας (σ. 45-46), με τους αμαρτωλούς (σ. 47), η ταύτιση του Ιησού με τους ταπεινούς και τους καταφρονημένους, καθώς και η παρουσίαση της αγάπης ως μοναδικού κριτηρίου εισόδου στη Βασιλεία του Θεού με την παραβολή της Τελικής Κρίσης (σ. 50-51). Οι μαθητές διδάσκονται ότι ο Ιησούς είναι ο διδάσκαλος-ηγέτης που δεν φοβάται την κατεστημένη συμπεριφορά και κατακρίνει την υποκρισία και την σκληροκαρδία,

ελευθερώνοντας τους ανθρώπους από την τυπολατρία (σ. 50-52). Είναι ο ηγέτης που συγχωρεί και αγαπά όλους τους ανθρώπους με τον ίδιο τρόπο, ακόμη και τους σταυρωτές Του, που καλεί στη σωτηρία τον άνθρωπο χωρίς, όμως, να την επιβάλει (σ. 52-55).

Στην τρίτη θεματική ενότητα με τίτλο «Ποιος είναι ο άνθρωπος;» και στο πρώτο βασικό θέμα με τίτλο *Ο άνθρωπος: «Αυτός ο κόσμος ο μικρός ο μέγας μέσα από τα κείμενα του Φακέλου του Μαθήματος* (σ. 62) ο ηγέτης είναι εκείνος που καθοδηγεί και εμπνέει τους ανθρώπους και όχι εκείνος που τους εξουσιάζει. Σύμφωνα με το κείμενο του Έριχ Φρομ που παρατίθεται στη σελίδα 63 του Φακέλου του Μαθήματος η εξουσία παρουσιάζεται ως έκφραση αδυναμίας και ως προσπάθεια απόκτησης δύναμης, όταν αυτή δεν υπάρχει. Η πραγματική δύναμη του ανθρώπου είναι η δύναμη της ψυχής, η οποία είναι αθόρυβη και σεμνή (σ. 64).

Στο δεύτερο βασικό θέμα με τίτλο *Ο σκοπός και το νόημα της ζωής του ανθρώπου: Η βιβλική πρόταση και η θεολογική ερμηνεία* παρουσιάζεται η ελευθερία και η αγάπη ως βασικά κριτήρια της βιώσιμης συνύπαρξης των ανθρώπων. Όποιος διακονεί, υπηρετεί τον άλλον και δεν τον εξουσιάζει. Όποιος θέλει να γίνει πρώτος, διδάσκει ο Κύριος, θα πρέπει πρώτα να γίνει τελευταίος απ' όλους και υπηρέτης όλων. Οι μαθητές διδάσκονται ότι ο Χριστός είναι ο ηγέτης που δίνει το παράδειγμα, αφού γίνεται ο υπηρέτης όλων, που θυσιάζεται πάνω στον σταυρό για όλους τους ανθρώπους. Είναι Αυτός που καλεί τους μαθητές Του αλλά και όλους τους ανθρώπους να μην καταδυναστεύουν τους αδύναμους αλλά ο πρώτος να είναι ο υπηρέτης όλων, ο αρχηγός να είναι σαν τον υπήκοο και ο διακεκριμένος σαν τον τελευταίο, (Φάκελος του Μαθήματος, σ. 66). Στο τρίτο βασικό θέμα με τίτλο *Από την εικόνα στην ομοίωση* παρουσιάζεται η προσωπικότητα του αγίου Λουκά του Ιατρού που σηματοδότησε τόσο την επιστήμη της ιατρικής όσο και την παρουσία της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην κομμουνιστική Ρωσία από το 1917 και μετά. Επίσης, προβάλλεται και η μορφή της αγίας Φιλοθέης της Αθηναίας, που έμεινε σταθερή στην πίστη της προβάλλοντας το ανώτατο πρότυπο για τον άνθρωπο αυτό του ήρωα και του αγίου, σύμφωνα και με τον Καζαντζάκη, (σ. 72-75).

Στη θεματική ενότητα με τίτλο «Διάσπαση και αντιπαλότητα στις θρησκείες» και στο πρώτο βασικό θέμα με τίτλο *Διαφωνίες και συγκρούσεις που τραυματίζουν* βλέπουμε το ενδιαφέρον της θρησκευτικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο για τα φαινόμενα βίας και bullying, τα οποία εμφανίζονται ιδιαίτερα έντονα στις μέρες μας στις διάφορες διαστάσεις της αν-

θρώπινης ζωής (σ. 106-112). Στο επόμενο βασικό θέμα με τίτλο *Χριστιανοί διώκουν Χριστιανούς* γίνεται αναφορά στην ηγετική φυσιογνωμία του αγίου Μάρκου του Ευγενικού, που αντιμετώπισε με σθένος τους παπικούς στη σύνοδο της Φερράρας-Φλωρεντίας (σ. 114).

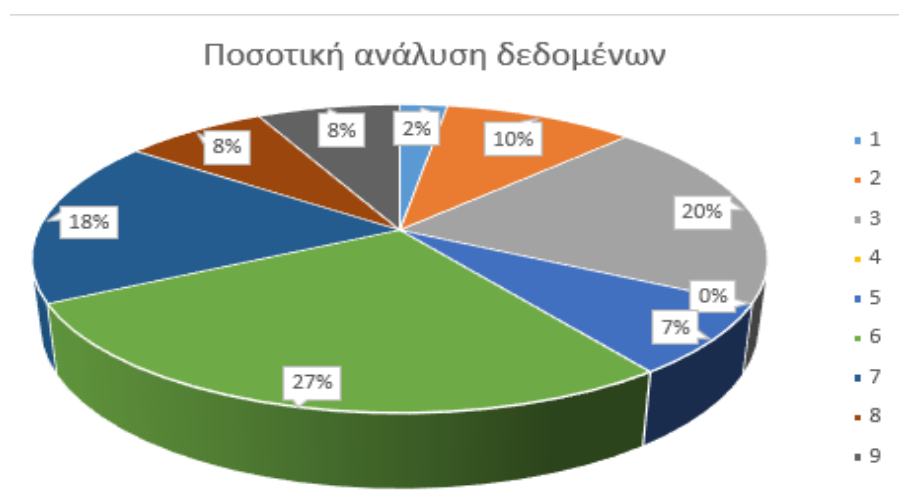
Τέλος, στην έκτη θεματική ενότητα με τίτλο «Ορθοδοξία και Νέος Ελληνισμός» στο πρώτο βασικό θέμα με τίτλο *Μετά την Άλωση της Πόλης* αναφέρεται ο ηγετικός ρόλος του Οικουμενικού Πατριάρχη στα δύσκολα χρόνια της σκλαβιάς των Ελλήνων στον Εθναρχικό του ρόλο προς όφελος των υπόδουλων Ελλήνων (σ. 131-132), καθώς και στην αυτοθυσιαστική προσφορά του πατριάρχη Γρηγορίου του Ε΄ (σ. 141). Επίσης, παρουσιάζονται οι ηγετικές μορφές των διδασκάλων του υπόδουλου Γένους με επικεφαλής τον άγιο Κοσμά τον Αιτωλό, τον άγιο Νικόδημο τον Αγιορείτη και τον Ευγένιο Βούλγαρη (σ. 143-146).

4.2.3 Η «ηγεσία» στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τους Φακέλους του Μαθήματος της Γ΄ Γυμνασίου

Στη Γ΄ Γυμνασίου, ο *ηγεμόνας* είναι αυτός που πρέπει να έχει πολιτική εξουσία (σ. 12-13) αλλά και θρησκευτική, η οποία συνδέεται με την πνευματικότητα και την ορθή διαποίμανση της Εκκλησίας με σκοπό την ειρήνευση των Εκκλησιών (σ. 28, 37, 51). Την ικανότητα της *ηγεσίας* τη συναντάμε ως χαρακτηριστικό ακαδημαϊκών διδασκάλων, όπως ο Ν. Νησιώτης (σ. 60) ή προσώπων που αγωνίστηκαν για κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, όπως ο Μ. Λ. Κίνγκ (σ. 66). Στα θρησκευόμενα η ιδιότητα αυτή ανήκει στον Αλλάχ, ο οποίος αναφέρεται ως ο *ηγεμόνας* της ημέρας της κρίσης (σ. 89) ή του Σιντάρτα Γκαουτάμα που είχε κληρονομικά το δικαίωμα της πολιτικής κυριαρχίας (σ. 92) ή του Γκάντι που ήταν πολιτικός και θρησκευτικός *ηγέτης* (σ. 69). Η ιδιότητα του *ηγέτη* αποδίδεται σε μορφές που πρωτοστάτησαν στον αγώνα για κοινωνικές αλλαγές, όπως ο Ντ. Τούτου (σ. 68). Η *κυριαρχία* αναφέρεται τόσο στην πολιτική εξουσία όσο και στη θρησκευτική, με ειδική αναφορά στην παπική εξουσία και στις συνθήκες που οδήγησαν στη θρησκευτική Μεταρρύθμιση (σ. 12). Για τη βαθύτερη έννοια της εξουσίας διατυπώνεται ένας προβληματισμός και μπαίνει έτσι ένα θέμα συζήτησης με αφορμή το αντίστοιχο κείμενο από τους *Αδελφούς Καραμαζόφ* του Ντοστογιέφσκι (σ. 74, 78). Η σύνδεση της κυριαρχίας με το πρόσωπο του Χριστού αφορά καθαρά την κυριαρχία της ζωής έναντι του θανάτου της αμαρτίας (σ. 131) και της δυνατότητας της συγχώρησης των αμαρτημάτων (σ. 83) αλλά και τη νίκη του φωτός έναντι της κρατικής κυριαρχίας της εποχής των διωγμών ή της Ιεράς Εξέτασης (σ. 15). Η έννοια του *πολίτη* συνδέεται τόσο με τα πολιτικά δικαιώματα και τη διαφύλαξή τους (σ. 38) όσο και

με τη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών (σ. 52). Η *πολιτική* παρουσιάζεται ως ένας χώρος στον οποίο μπορεί να ανιχνευτεί η μεταμόρφωση του κόσμου (σ. 97, 107). Η πολιτική εξουσία, επίσης, παρουσιάζεται ως αντιστρατευόμενη την αλήθεια του Χριστιανισμού, μέσα από δράσεις εναντίον των ανθρώπων (σ. 15, 61). Αντίθετα η θρησκευτική εξουσία συνδέεται με τη διακονία και την πνευματική καθοδήγηση (σ. 24). Η *διακονία* αποκτά νέες διαστάσεις καθώς συνδέεται με πλήθος αρετών (σ. 25) αλλά και με την προσφορά στην ανθρωπότητα (σ. 29). Η *διαποίμανση* των πιστών έχει την έννοια της ευθύνης και της καθοδήγησης (σ. 11) αλλά και την ευθύνη έναντι των σύγχρονων προκλήσεων (σ. 29).

Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνάς μας του πρώτου και δεύτερου βαθμού κωδικοποίησης αποδίδονται σχηματικά στο πιο κάτω γράφημα, όπου (1) με ποσοστό 2% η λέξη ηγεσία, (2) με 10% ακολουθεί η Ηγεμονία, (3) με 20% η λέξη ηγέτης, (4) Αρχηγός με 0%, (5) Κυριαρχία με 7%, (6) Πολιτική – πολίτης με 27%, (7) Εξουσία 18%, (8) Διακονία – Διάκονος με (8%) και (9) Ποιμαντική με 8%.



Διάγραμμα 4: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων -Γ΄ Γυμνασίου

Στη συνέχεια η έρευνά μας αφορούσε έμμεσες αναφορές της ηγεσίας, όπως αυτή προκύπτει από την προσωπικότητα και δράση σημαντικών προσώπων. Έτσι, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στον Φάκελο του Μαθήματος, της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου γίνεται αναφορά στην πρώτη θεματική ενότητα με τίτλο «Η Χριστιανοσύνη στον σύγχρονο κόσμο» και στο πρώτο βασικό θέμα με τίτλο *Οι Χριστιανικές Εκκλησίες: Κοινή καταγωγή, διαφορετικές πορείες* γίνεται αναφορά στην οργάνωση της Ορθόδοξης Εκκλησίας, στην ηγετική θέση του Οικουμενικού Πατριαρχείου, στη Συνοδικότητα, στον τρόπο λήψης των

αποφάσεων, Φάκελος του Μαθήματος (σ. 8-9). Ακολουθεί η αναφορά στην ηγετική παρουσία του Μαρτίνου Λούθηρου στον χώρο της Δυτικής Χριστιανοσύνης και στην αντιπαράθεση του με τον πάπα Ρώμης Λέοντα Γ΄, που οδήγησε, τελικά, στον αφορισμό του και στη γένεση του Προτεσταντισμού (σ. 12-13).

Στη δεύτερη θεματική ενότητα με τίτλο «Το ζήτημα της θρησκείας στη σύγχρονη Ευρώπη» και στο τρίτο βασικό θέμα με τίτλο *Ο σεβασμός του άλλου στον Χριστιανισμό* παρουσιάζεται η υπεροχή του σεβασμού, του διαλόγου και αγάπης στη σχέση μεταξύ των ανθρώπων, χωρίς καμία διάκριση, με προβολή του διαλόγου του Χριστού με τη Σαμαρείτισσα (σ. 44-45). Παρουσιάζεται το πρότυπο της πραγματικής αγάπης και του ειλικρινούς σεβασμού στο πρόσωπο του Ιησού, ο οποίος χωρίς ενδοιασμούς συναντά τον «άλλο», (Σαμαρείτισσα).

Στην τρίτη θεματική ενότητα με τίτλο «Σύγχρονες θρησκευτικές μορφές στην Ορθοδοξία και στον κόσμο» σε όλα τα βασικά θέματα παρουσιάζονται διάφορες προσωπικότητες, π.χ. άγιος Πορφύριος, νεομάρτυρας Αλέξανδρος Σμόρελ, Μάρτιν Λούθερ Κινγκ, Ντ Τούτου, Μαχάτμα Γκάντι, καθεμία εκ των οποίων, από τον ρόλο που διαδραμάτισε στην ιστορία φανερώνει μια ηγετική έκφραση σε κρίσιμες ιστορικές στιγμές και μαρτυρίας στον κόσμο (σ. 55-68).

4.3 Η «ηγεσία» στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Λύκειο

Η έρευνα που διεξήχθη και στις θεματικές ενότητες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, καθώς και στους Φακέλους του Μαθήματος των τάξεων του Λυκείου σχετικά με την ανεύρεση αναφορών στην ηγεσία ή σχετικές με αυτή έννοιες, έδειξε πως η λέξη ηγεσία ή οι ομόριζές της απαντώνται και εδώ ελάχιστα ή σχεδόν καθόλου. Υπάρχουν, όμως, όπως και στα Προγράμματα Σπουδών του Γυμνασίου, αναφορές σε έννοιες που συνδέονται με πρόσωπα με ηγετικό χαρακτήρα ή με αποτελέσματα που απορρέουν από την δράση ή την παρουσία ηγετικών μορφών. Στην προκειμένη περίπτωση, ερευνήσαμε λέξη προς λέξη το κείμενο και εντοπίσαμε συγγενείς έννοιες, όπως: εξουσία, πολιτική, ιδιότητα του πολίτη κ.ά. Με βάση αυτές τις έννοιες, που σχετίζονται αλλά δεν ταυτίζονται με την εξουσία, εντοπίσαμε σχέσεις, που αφορούν στη συμπεριφορά του χριστιανού απέναντι στην πολιτική και στην εξουσία, ενώ απουσίαζε εντελώς η έννοια του ηγέτη. Υπάρχουν, όμως, και συνώνυμες λέξεις ή λέξεις που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας, συνεπώς έπρεπε να

δημιουργηθούν ανάλογοι κανόνες. Έτσι, κωδικοποιήσαμε τα δεδομένα και καταλήξαμε ότι οι έννοιες που περιγράφουν γεγονότα ηγεσίας είναι: Αρχηγός, Κυριαρχία, Πολιτική – πολίτης, Εξουσία, Διακονία – Διάκονος, Ποιμαντική. Συμπληρωματικά, η έρευνά μας επεκτάθηκε και στα σχολικά εγχειρίδια, στην προκειμένη περίπτωση στους Φακέλους του μαθητή.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, η ανάλυσή μας αφορούσε τα ποσοτικά δεδομένα ανά τάξη και συγκεντρωτικά, με αποκλειστική αναζήτηση των όρων ηγεσία, ηγεμονία, ηγέτης. Ουσιαστικά, δηλαδή, το πρώτο επίπεδο κωδικοποίησης συμπεριελάμβανε την έννοια της ηγεσίας που αποδίδονταν με την ίδια τη λέξη ή τις ομόριζές της. Τα αποτελέσματα των αναφορών ανά τάξη, στο Λύκειο, είναι τα εξής:

- 4 *Ηγεσία*: καμία αναφορά Α΄ Λυκείου, καμία αναφορά Β΄ Λυκείου, καμία αναφορά Γ΄ Λυκείου.
- 5 *Ηγεμονία*: 2 αναφορές Α΄ Λυκείου, 2 αναφορές Β΄ Λυκείου, 2 αναφορές Γ΄ Λυκείου.
- 6 *Ηγέτης*: 2 αναφορές Α΄ Λυκείου, 1 αναφορά Β΄ Λυκείου, 1 αναφορά Γ΄ Λυκείου.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η σχεσιακή ανάλυση του περιεχομένου των Α. Π. και σχολικών εγχειριδίων, οδήγησε στη δημιουργία νέου κανόνα που αφορούσε όρους με ταυτόσημη σημασία, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω. Τα αποτελέσματα των αναφορών ανά τάξη, στο Λύκειο, είναι τα εξής:

- 7 *Αρχηγός*: 2 αναφορές Α΄ Λυκείου, 3 αναφορές Β΄ Λυκείου, 2 αναφορές Γ΄ Λυκείου.
- 8 *Κυριαρχία*: 11 αναφορές Α΄ Λυκείου, 8 αναφορές Β΄ Λυκείου, 3 αναφορές Γ΄ Λυκείου.
- 9 *Πολιτική - πολίτης*: 16 αναφορές Α΄ Λυκείου, 19 αναφορές Β΄ Λυκείου, 5 αναφορές Γ΄ Λυκείου.
- 10 *Εξουσία*: 12 αναφορές Α΄ Λυκείου, 5 αναφορές Β΄ Λυκείου, 5 αναφορές Γ΄ Λυκείου.
- 11 *Διακονία - διάκονος*: 3 αναφορές Α΄ Λυκείου, μία αναφορά Β΄ Λυκείου, καμία αναφορά Γ΄ Λυκείου.
- 12 *Ποιμαντική*: 2 αναφορές Α΄ Λυκείου, 1 αναφορά Β΄ Λυκείου, 1 αναφορά Γ΄ Λυκείου.

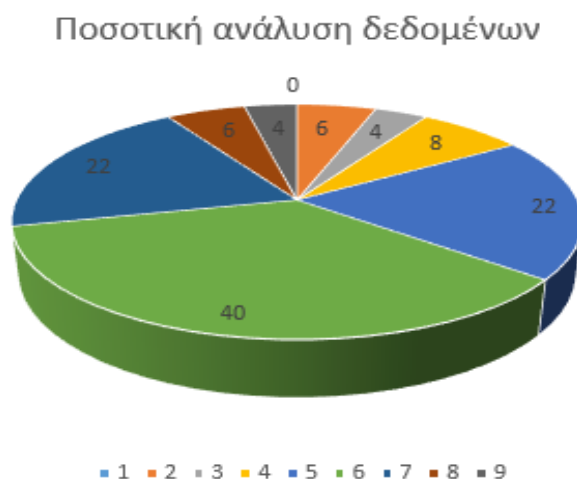
Οι αναφορές αυτές, αναλυτικά περιγράφονται στον πιο κάτω πίνακα.

		Α΄ Λυκείου	Β΄ Λυκείου	Γ΄ Λυκείου
1	Ηγεσία	0	0	0
2	Ηγεμονία	2 (σελ. 42, 29)	2 (σελ. 79,108)	2 (σελ. 27,66)
3	Ηγέτης	2 (σελ. 66, 213)	1 (σελ. 79)	1 (σελ. 55)
4	Αρχηγός	3 (σελ. 90, 101, 138)	3 (σελ. 20, 101, 171)	2 (σελ. 27,33)
5	Κυριαρχία	11 (σελ. 47, 74, 100, 146, 175, 185, 220, 221, 231, 235, 236)	8 (σελ. 18-4 φορές, 20, 52, 71, 150, 152, 154, 186)	3 (σελ. 17, 62, 66)
6	Πολιτική – πολιτής	16 (σελ. 22, 64, 112, 147, 152, 154, 155, 177, 195, 176, 202, 204, 218, 232, 233, 234)	19 (σελ. 77, 78- 8 φορές, 81, 83, 84, 85-4 φορές, 86, 100, 107-3 φορές, 109-4 φορές, 110-3 φορές, 149,151-7 φορές, 153-2 φορές, 156, 157, 158,-8 φορές, 185, 189)	5 (σελ. 30, 44, 51, 53, 62)
7	Εξουσία	12 (σελ. 15, 19, 125, 140, 152, 161, 183, 201, 227, 235, 236, 241)	5 (σελ. 22, 38, 44, 46, 62)	5 (σελ. 22, 38, 44, 46, 62)
8	Διακονία - Διάκονος	3 (σελ. 136, 137, 194)	3 (σελ. 53)	0
9	Ποιμαντική	2 (σελ. 52, 147)	1 (σελ. 53)	1 (σελ. 53)

Πίνακας 2: Κατάταξη των αναφορών που αφορούν την ηγεσία στο Λύκειο

Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνάς μας του πρώτου και δεύτερου βαθμού κωδικοποίησης σε όλες τις τάξεις Λυκείου αποδίδονται σχηματικά στο πιο κάτω γράφημα, όπου (1) με 0 αναφορές η λέξη *ηγεσία*, (2) με 6 αναφορές ακολουθεί η *ηγεμονία*, (3) με 4 αναφορές απαντά η λέξη *ηγέτης*, (4) με 8 αναφορές απαντά η λέξη *αρχηγός*, (5) με 22 αναφορές απαντά η λέξη *κυριαρχία*, (6) με 40 αναφορές απαντούν οι λέξεις *πολιτική – πολιτής*, (7) με 22 ανα-

φορές απαντά η *εξουσία*, (8) με 6 αναφορές απαντούν οι λέξεις *διακονία – διάκονος* και (9) με 4 αναφορές απαντά η λέξη *ποιμαντική*.



Διάγραμμα 5: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων για το Λύκειο

4.3.1. Η «ηγεσία» στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τους Φακέλους του Μαθήματος της Α΄ Λυκείου

Στην Α΄ Λυκείου, οι *ηγέτες* είναι είτε αυτοί που ασκούν τη διοικητική εξουσία (σ. 229) είτε οι χαρισματικοί ηγέτες κάποιας ομάδας που είχε κάποια θέση και ρόλο στην κοινωνία, όπως στην περίπτωση των Φαρισαίων (σ. 66). Η *αρχηγεία* αποδίδεται εντός οικογένειας στον πατέρα (σ. 91) αλλά και σε θρησκευτικούς και εθνικούς ηγέτες, όπως ο Μωϋσής (σ. 102). Ο ίδιος ο Χριστός χαρακτηρίζεται ως αρχηγός της πίστης (σ. 139). Η *κυριαρχία* παρουσιάζεται με δύο έννοιες. Αυτή της εσωτερικής κυριαρχίας από δαίμονες (σ. 75) και την ανάγκη της αυτοκυριαρχίας (σ. 47) αλλά και της ευρύτερης κυριαρχίας του κακού (σ. 100, 222) και της απόλυτης κυριαρχίας του Θεού στον κόσμο και στους ανθρώπους (σ. 147, 221). Η έννοια της κυριαρχίας απαντά και με την εξωτερική της σημασία, αυτής της κυριαρχίας σε αδύνατους (σ.175, 236) ή στους εκάστοτε αντιπάλους (σ. 232), όπως είναι η κυριαρχία των λευκών και των μαύρων (σ. 185). Η έννοια της πολιτικής συνδέεται με το κέρδος (σ. 22) ή με την αυθεντία (σ. 65) και την εξουσία (σ. 148, 153, 178, 192, 233). Ο *πολίτης* συνδέεται με τα δικαιώματα (σ.155, 156, 159, 177), όπως αυτό της συμμετοχής στα κοινά (σ. 113). Ο πολίτης απαντά και στη μέλλουσα ζωή (σ. 205). Σε κάποιες περιπτώσεις συνδέεται η πολιτική με τη θρησκεία (σ. 234). Η *εξουσία* απαντά με την έννοια της θεϊκής κυριαρχίας (σ. 16), της πολιτικής εξουσίας (σ. 20, 153, 184), της κυριαρχίας του ανθρώπου στον κόσμο (σ. 125, 141, 161) ή στους ανθρώπους (σ. 202). Η εξουσία συνδέεται και με τη

διακονία (σ. 236), η οποία είναι εντολή Θεού (σ. 137). Η *διακονία* είναι η αποστολή της Εκκλησίας (σ. 137) και νοείται ως καθημερινή προσφορά προς όλους τους ανθρώπους (σ.195). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η ποιμαντική, με την έννοια της ευθύνης απέναντι στους ανθρώπους που έχουν την ανάγκη καθοδήγησης (σ. 148).

Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνάς μας του πρώτου και δεύτερου βαθμού κωδικοποίησης αποδίδονται σχηματικά στο πιο κάτω γράφημα, όπου (1) με ποσοστό 0% η λέξη ηγεσία, (2) με 9% ακολουθεί η Ηγεμονία, (3) με 4% η λέξη ηγέτης, (4) Αρχηγός με 6%, (5) Κυριαρχία με 22%, (6) Πολιτική – πολίτης με 31%, (7) Εξουσία 23%, (8) Διακονία – Διάκονος με (6%) και (9) Ποιμαντική με 4%.



Διάγραμμα 6: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Α' Λυκείου

Στη συνέχεια η έρευνά μας αφορούσε έμμεσες αναφορές της ηγεσίας, όπως αυτή προκύπτει από την προσωπικότητα και δράση σημαντικών προσώπων. Στην πρώτη θεματική ενότητα της Α' τάξης με τίτλο «Άνθρωπος /Πρόσωπο» εξετάζονται οι έννοιες *Αναζήτηση του Θεού, Αυτογνωσία, Επικοινωνία, Ήθος, Αγιότητα*. Στην έννοια *Αυτογνωσία* όπως αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2017) οι μαθητές/τριες θα μάθουν: «να συνδέουν την αυτογνωσία με τη γνώση του άλλου, του κόσμου και του Θεού και θα εξετάζουν τη σημασία της αυτογνωσίας στη σχέση με τον άλλο και τον Θεό». Στον Φάκελο του Μαθήματος και στην έννοια *Αυτογνωσία* γίνεται αναφορά στην μεταστροφή του Αποστόλου Παύλου (σ. 20-26), ο οποίος από διώκτης του Χριστού και της Εκκλησίας έγινε ο ηγέτης, που οδήγησε τη χριστιανική πίστη στα πέρατα της οικουμένης. Η σημαντικότητα της αυτογνωσίας του αποτέλεσε βασικό στοιχείο του νέου ηγετικού ρόλου που κλήθηκε να διαδραματί-

σει. Οι μαθητές διδάσκονται πως η μετάνοια, η συγχώρηση και η αγάπη, οδηγούν στον φωτισμό της ψυχής και στην αληθινή γνώση του εαυτού μας με θετικές συνέπειες στη διαχείριση των κοινωνικών μας σχέσεων και της προσφοράς μας προς τον «άλλον».

Στη συνέχεια, στην έννοια *Επικοινωνία* σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών οι μαθητές/τριες καλούνται να μάθουν: «να εντοπίζουν τρόπους επικοινωνίας με τον Θεό στις χριστιανικές παραδόσεις και να αξιολογούν τις θέσεις της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης για την επικοινωνία με τον “άλλο”». Στον Φάκελο του Μαθήματος (σ. 38), γίνεται αναφορά στο πρόσωπο του αγίου Κοσμά του Αιτωλού και στις τέσσερις αρχές της διαπροσωπικής επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους, τον σεβασμό, την ταπεινοφροσύνη, το πνευματικό ενδιαφέρον και την αγάπη.

Ακολούθως, στην έννοια *Ήθος*, όπως αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2017) οι μαθητές/τριες θα μάθουν: «να σκιαγραφούν τα βασικά χαρακτηριστικά του χριστιανικού ήθους (πρόσωπο - αγάπη -ελευθερία), να εξετάζουν τη σύνδεση διδασκαλίας και ήθους στον Χριστιανισμό, και να διακρίνουν τις διαφορές μεταξύ ήθους, ηθικισμού και ηθικολογίας». Στον Φάκελο του Μαθήματος (σ. 44-46), προβάλλεται η ηγετική μορφή του αγίου Ιωάννη του Χρυσοστόμου ως επισκόπου Κωνσταντινουπόλεως και η σημαντικότητα της σχέσης της διδασκαλίας του με το ήθος του, της αρμονικής συνύπαρξης των λόγων του με τις πράξεις του στη σωστή διαχείριση του πλούτου και στην αντιμετώπιση της ανέχειας της εποχής του.

Στην τρίτη θεματική ενότητα με τίτλο «Κοινότητα» εξετάζονται οι έννοιες *Εκκλησία, Ευχαριστία, Ενότητα, Ταυτότητα, και Όρια/νόμος*. Στην έννοια *Ταυτότητα*, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2017), οι μαθητές/τριες θα μάθουν: «να αξιολογούν τη θρησκευτική ταυτότητα ως παράγοντα που επηρεάζει τις προσωπικές επιλογές και να διακρίνουν στοιχεία της θεολογίας του προσώπου της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης στις σχέσεις των ανθρώπων. Στα κείμενα του Φακέλου του Μαθήματος (σ. 140-143), που αναφέρονται στην έννοια *Ταυτότητα* γίνεται αναφορά στη διαφορετική εννοιολόγηση του προσώπου και του ατόμου ως προσδιοριστικές έννοιες της ανθρώπινης οντότητας. Παρουσιάζονται τα πρότυπα της παραδοσιακής, νεωτερικής και μετανεωτερικής εποχής. Επίσης, γίνεται αναφορά στην ατομικότητα που χαρακτηρίζει τη μετανεωτερική εποχή και το πέρασμα από τη σοφία της παραδοσιακής εποχής, στη γνώση της νεωτερικής και στην απόκτηση των πληροφοριών της μετανεωτερικής εποχής. Πρόκειται για έννοιες που επιδρούν ση-

μαντικά σε όλα τα επίπεδα των διανθρώπινων σχέσεων και κατ' επέκταση και εκείνο της ηγεσίας.

Στην έννοια *Όρια/ νόμος* γίνεται λόγος για τη διατύπωση των νόμων που καθορίζουν τα όρια στις ανθρώπινες σχέσεις, διασφαλίζοντας την πραγματική ελευθερία του ανθρώπου. Όπως αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2017), οι μαθητές/τριες θα μάθουν: «να αναγνωρίζουν τα όρια ως στοιχείο λειτουργίας και ζωής της χριστιανικής κοινότητας, καθώς και να διατυπώνουν συλλογισμούς σχετικά με τον νόμο του Θεού και τον νόμο των ανθρώπων». Με αυτόν τον τρόπο γίνεται αντικειμενική και ουσιαστική η διαχείριση των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, ιδιαίτερα δε όταν υφίσταται μια ιεραρχική διάκριση, αφού χωρίς υπακοή η ελευθερία είναι δουλεία και χωρίς υπακοή η ανθρώπινη ελευθερία δεν διαφέρει από την αυθαιρεσία, Φάκελος του Μαθήματος (σ. 152).

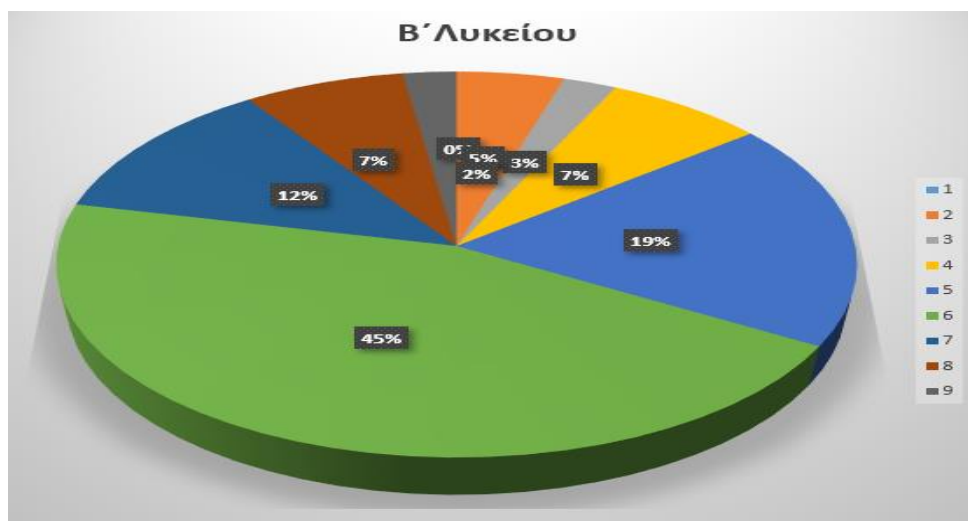
Τέλος, στην τέταρτη θεματική ενότητα με τίτλο «Αξίες» εξετάζονται οι έννοιες *Ελευθερία, Αγάπη, Δικαιώματα, Ισότητα και Ευθύνη*. Ακολουθώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2017) αναφορικά με την έννοια *Ευθύνη*, οι μαθητές/τριες θα μάθουν: «να ερμηνεύουν τη χριστιανική αντίληψη της ευθύνης (Θεός – άνθρωπος – κόσμος) και να συνδυάζουν την ευθύνη που προσδίδει η θρησκευτική ταυτότητα με την αντιμετώπιση προβλημάτων του σύγχρονου κόσμου». Στα κείμενα του Φακέλου του Μαθήματος (σ. 189-195), που αναφέρονται στην *Ευθύνη*, γίνεται αναφορά στην ανάγκη της ενεργής συμμετοχής κάθε ανθρώπου σε ζητήματα ατομικής και συλλογικής ευθύνης. Ο κάθε χριστιανός μιμούμενος τον Χριστό και κινούμενος με κίνητρο την αγάπη προσφέρει σε κάθε συνάνθρωπό του, πολύ δε περισσότερο, όταν κατέχει μια ηγετική θέση τότε η ευθύνη γίνεται ακόμα μεγαλύτερη.

4.3.2. Η «ηγεσία» στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τους Φακέλους του Μαθήματος της Β΄ Λυκείου

Στη Β΄ Λυκείου, η *ηγεμονία* συνδέεται με κατακτητικούς πολέμους (σ. 79) και η ίδια η έννοια συνδέεται με την καταδυνάστευση των λαών (σ.79), οι οποίοι επιβάλλουν τα θρησκευτικά τους πιστεύω (σ. 108). Η *αρχηγεία* συνδέεται και με την ιεραρχία στους μυθικούς θεούς (σ. 102), ενώ παίρνει άλλες διαστάσεις στον χριστιανισμό, όταν περιγράφει τη σχέση του Χριστού με την Εκκλησία (σ.172). Η *κυριαρχία* συνδέεται, επίσης, με την ιεραρχία στο Δωδεκάθεο (σ. 21). Η κυριαρχία λαμβάνει και μια εσωτερική διεργασία, όπου πάθη και αδυναμίες υποτάσσουν τη βούληση του ανθρώπου (σ. 71), ενώ η παραμονή κοντά στον Θεό, σημαίνει την κυριαρχία της εμπιστοσύνης και την απομάκρυνση από κάθε φόβο (σ.

53). Η κυριαρχία απαντά και με την κοσμική της έννοια, αυτή της πολιτισμικής επιβολής (σ. 151) αλλά και τη θρησκευτική καθώς οι δίκαιοι θα κυριαρχήσουν στον κόσμο (σ. 153). Ο ίδιος ο κόσμος παρουσιάζεται ως χώρος κυριαρχίας του ατόμου, ενώ η θρησκευτική έννοια της κυριαρχίας οδηγεί στην ομοίωση με τον Θεό (σ. 155). Η κυριαρχία προσλαμβάνει και την έννοια της καταδυνάστευσης του κόσμου από τη σκληρότητα και την έλλειψη ελευθερίας (σ. 186). Η έννοια του *πολίτη* συνδέεται με τη θρησκευτική του ταυτότητα και την αντίστοιχη δράση του στον κόσμο (σ. 78, 157). Η θρησκεία συνδέεται με την πολιτική (σ. 79, 152, 154), ενώ η χριστιανική ταυτότητα σημαίνει συγκεκριμένη δράση μέσα στον κόσμο και αντίστοιχη πολιτική τοποθέτηση έναντι όσων συμβαίνουν (σ. 82-85). Στην ίδια ενότητα ορίζονται τα όρια μεταξύ της πολιτικής του κόσμου και της ευθύνης του χριστιανού και της ανάγκης για μεταμόρφωση του κόσμου (σ. 86, 101, 106, 157, 158). Η *εξουσία* προσλαμβάνει θρησκευτική έννοια, όταν ο Θεός δίνει στους Πρωτόπλαστους τη δυνατότητα να κυριαρχούν στον κόσμο (σ. 18) ή όταν ο Χριστός δίνει στους μαθητές του την εξουσία για τη συγχώρεση των αμαρτημάτων (σ. 70). Ο ιερέας, όταν συνδέεται η ιεροσύνη του με την εξουσία, τότε προσλαμβάνει την έννοια της διακονίας (σ. 71). Στην ίδια την Αγία Γραφή η πραγματική εξουσία που πηγάζει από την χριστιανική αλήθεια συνδέεται με την ειρήνη, την ευσέβεια και την αγάπη (σ. 78), ενώ η πολιτική εξουσία συνδέεται με την καταδυνάστευση (σ. 79) και ενίοτε με την εγκληματική δράση (σ. 84, 85). Για άλλη μια φορά παρουσιάζεται ως χρέος του χριστιανού η μεταμόρφωση του κόσμου σε σχέση με τις αλλοτριωμένες μορφές εξουσίας (σ. 87, 101) ακόμη και αν αυτές προέρχονται από θρησκευτικούς ηγέτες (σ. 102). Δεν λείπουν και τα παραδείγματα μιας φιλόνητης εξουσίας (σ. 153) σε σχέση με τα δικαιώματα των ευπαθών ομάδων. Για τους ιερείς το πρωτείο συνδέεται όχι με την εξουσία αλλά με τη διακονία (σ. 71) και την ταπείνωση και είναι χρέος της ίδιας της Εκκλησίας (σ. 179). Με την έννοια της ευθύνης και της διακονίας απαντά και η έννοια της ποιμαντικής (σ. 109)

Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνάς μας του πρώτου και δεύτερου βαθμού κωδικοποίησης αποδίδονται σχηματικά στο πιο κάτω γράφημα, όπου (1) με ποσοστό 0% η λέξη ηγεσία, (2) με 5% ακολουθεί η Ηγεμονία, (3) με 2% η λέξη ηγέτης, (4) Αρχηγός με 3%, (5) Κυριαρχία με 7%, (6) Πολιτική – πολίτης με 19%, (7) Εξουσία 45%, (8) Διακονία – Διάκονος με 12% και (9) Ποιμαντική με 7%.



Διάγραμμα 7: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Β΄ Λυκείου

Στη συνέχεια η έρευνά μας αφορούσε έμμεσες αναφορές της ηγεσίας.

Στην πρώτη θεματική ενότητα της Β΄ τάξης με τίτλο «Θεός» εξετάζονται οι έννοιες *Αποκάλυψη, Δημιουργία, Βίωμα, Λύτρωση και Αθεΐα*. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2017) και στην έννοια *Αποκάλυψη* οι μαθητές/τριες μεταξύ άλλων θα μπορούν: «να αξιολογούν τη σημασία που έχει η πίστη στην αποκάλυψη του Θεού στη ζωή των πιστών». Στον Φάκελο του Μαθήματος και στα κείμενα που αναφέρονται στην *Αποκάλυψη* (σ. 10) γίνεται αναφορά στη φανέρωση του Θεού στον Μωυσή και στην κλήση του ως επικεφαλής των Ισραηλιτών, που θα αναλάβει να τους οδηγήσει στην ελευθερία στην Γη της Επαγγελίας. Ο Μωυσής, δηλαδή, καλείται από τον Θεό να αναλάβει έναν ηγετικό ρόλο προς όφελος του λαού του.

Στη συνέχεια, στην έννοια *Λύτρωση* και σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2017), οι μαθητές/τριες θα μάθουν: «να αναγνωρίζουν τον Τριαδικό Θεό ως πηγή λύτρωσης στον Χριστιανισμό και να διερευνούν την επίδραση της προσμονής της λύτρωσης στη ζωή των πιστών». Στον Φάκελο του Μαθήματος (σ. 36-37) και στα κείμενα που αναφέρονται στην έννοια *Λύτρωση* ο Χριστός είναι Αυτός που λυτρώνει τον άνθρωπο από τις αμαρτίες, τα βάσανα και τον θάνατο. Παρουσιάζεται ως «οικουμενικός ηγέτης», που αγκαλιάζει τους αμαρτωλούς, τους περιθωριακούς και τους απόκληρους της ζωής και τους επαναφέρει στην κανονικότητα της δικής Του αγάπης.

Στη δεύτερη θεματική ενότητα με τίτλο «Θρησκεία» εξετάζονται οι έννοιες *Ιερότητα, Ανταμοιβή, Παράδοση, Μύηση, Ιεροσύνη/ιερατείο*. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

(2017) και στην έννοια *Ιεροσύνη/ιερατείο* αναφέρεται πως οι μαθητές/τριες θα μάθουν: «να εκτιμούν τη σημασία της ιεροσύνης (γενικής και ειδικής) στον Χριστιανισμό, να διερευνούν τη θέση και τη σχέση κλήρου και λαού στην Ορθόδοξη Εκκλησία και να διακρίνουν τη θέση και τον ρόλο του ιερατείου στις θρησκείες». Στον Φάκελο του Μαθήματος (σ. 70-75) και στα κείμενα που αναφέρονται στην έννοια *Ιεροσύνη/ιερατείο* παρουσιάζονται τα στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον ιερέα και τον ρόλο του μέσα στην κοινότητα/ενορία. Η πνευματική του ωριμότητα θα τον καταστήσει ικανό πνευματικό ηγέτη προκειμένου το ιερατικό του έργο να έχει καρποφόρα αποτελέσματα.

Στη τρίτη θεματική ενότητα με τίτλο «Κοινωνία» εξετάζονται οι έννοιες *Πολίτης, Στερεότυπα, Πολυπολιτισμικότητα, Διάλογος και Εκκοσμίκευση*. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2017) και στην έννοια *Πολίτης* και σύμφωνα με τα μαθησιακά αποτελέσματα της ενότητας αυτής, οι μαθητές/τριες, αναμένεται να είναι σε θέση: «να εξετάζουν την επίδραση των θρησκευτικών πεποιθήσεων στην ιδιότητα του πολίτη, να αξιολογούν τις θέσεις του Χριστιανισμού για την πολιτική, την εξουσία και τον ρόλο του χριστιανού στον δημόσιο χώρο και να αναγνωρίζουν τις θέσεις των θρησκειών για την πολιτική και την εξουσία». Στον αντίστοιχο Φάκελο του Μαθήματος (σ. 77-86), παρατηρήσαμε ότι στην πιο πάνω θεματική ενότητα μέσα από τα κείμενα προβάλλεται η σχέση που αναπτύσσει ο πιστός με την εξουσία. Ο πιστός, εκτός από μέλος της Εκκλησίας είναι και πολίτης της κοινωνίας και έχει αυξημένη ευθύνη και ρόλο για όσα συμβαίνουν στον δημόσιο χώρο. Ο αγώνας του κάθε χριστιανού ως πολίτη πρέπει να στοχεύει στην μεταμόρφωση του κόσμου.

Μέσα από τα κείμενα οι μαθητές διδάσκονται τις αρχές και τις αξίες που πρέπει να διέπουν τη σχέση τους με την εξουσία αλλά και να προσδιορίζουν και τη δική τους στάση ως εκφραστές της εξουσίας, όταν βρεθούν σε μια θέση ηγεσίας. Ο ίδιος ο Κύριος ημών Ιησούς Χριστός με την πλύση των ποδιών των μαθητών Του αυτό ακριβώς διδάσκει τους ίδιους αλλά και όλους τους ανθρώπους όλων των εποχών. Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια που τους απευθύνει: «Αν, λοιπόν, εγώ ο Κύριος κι ο Διδάσκαλος σας έπλυνα τα πόδια, έχετε κι εσείς την υποχρέωση να πλένετε ο ένας τα πόδια του άλλου. Σας έδωσα το παράδειγμα, για να κάνετε κι εσείς όπως έκανα εγώ. Η αλήθεια είναι πως δεν υπάρχει δούλος ανώτερος από τον κύριό του, ούτε απεσταλμένος ανώτερος από κείνον που τον έστειλε. Εάν τα μάθατε αυτά, θα είστε μακάριοι αν τα εφαρμόζετε κιόλας». Στα κείμενα που περιέχονται στον Φάκελο του Μαθήματος (2017), παρουσιάζονται, επίσης, πρόσωπα που συνέβαλαν με τη δράση τους στην αλλαγή του κόσμου και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στις οποίες είχε περιέλθει

αυτός. Οι μαθητές πληροφορούνται για τον Γκοστάβο Γουτιέρεζ, τον άγιο Αλέξανδρο Σμόρελ, τον παπα-Γιώργη τον Πυρουνάκη, τους Τρεις Ιεράρχες, οι οποίοι με την αγωνιστική τους δράση και το παράδειγμά τους ηγήθηκαν για την καλύτερευση του κόσμου στη βάση της χριστιανικής αγάπης.

Στην πέμπτη θεματική ενότητα με τίτλο «Ηθική» εξετάζονται οι έννοιες *Βιοηθική, Έρωτας, Ζωή, Συγχώρηση, Ετερότητα*. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2017) και στην έννοια *Ετερότητα* οι μαθητές θα μάθουν «να αξιολογούν θέσεις και στάσεις στον Χριστιανισμό σε ζητήματα ετερότητας, να αναγνωρίζουν την ευθύνη του πιστού απέναντι στην περιθωριοποίηση και απόρριψη του άλλου στο περιβάλλον τους και να προτείνουν με θρησκευτικά κριτήρια τρόπους αποδοχής της ετερότητας». Στον Φάκελο του Μαθήματος (σ. 77-86), και στα κείμενα που αναφέρονται στην έννοια *Ετερότητα* παρουσιάζεται η διδασκαλία του Χριστιανισμού για τη στάση του ανθρώπου απέναντι στον συνάνθρωπο. Το κυρίαρχο στοιχείο της σχέσης αυτής είναι η αγάπη, η οποία αποτελεί τη βάση για τη σωστή διαχείριση όλων των πιθανών αντιξοοτήτων, που μπορεί να εμφανισθούν. Αυτό γίνεται ξεκάθαρο από το σύνολο των κειμένων που εμπεριέχονται στον Φάκελο του Μαθήματος, κυρίως εκείνο που αναφέρεται στο Ευαγγέλιο της Τελικής Κρίσεως, όπου η αγάπη αποτελεί το βασικό κριτήριο αποδοχής ή απομάκρυνσης του ανθρώπου από τον Θεό. Αυτό που προβάλλει ως βασική αρχή είναι η αξία που δίνεται στο ανθρώπινο πρόσωπο. Οι μαθητές διδάσκονται πως η αντιμετώπιση της ετερότητας, του «άλλου» δηλαδή, από οποιαδήποτε θέση και αν βρεθούν, ακόμη και αυτής της ηγεσίας, θα πρέπει να γίνεται στο πλαίσιο της εν Χριστώ αγάπης με σεβασμό στο ανθρώπινο πρόσωπο ως εικόνας του Θεού.

4.3.3. Η «ηγεσία» στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τους Φακέλους του Μαθήματος της Γ΄ Λυκείου

Στη Γ΄ Λυκείου, η *ηγεσία* συνδέεται με τη θρησκευτικότητα και την ορθοπραξία, με την καταδίκη της βίας κατά των πολιτών που ζουν στη Συρία ή σε εμπόλεμες περιοχές και την ορθή κρίση, εφόσον δεν καταλογίζονται ευθύνες στους απλούς πολίτες λόγω του μουσουλμανικού θρησκευματός τους (σ. 55). Η σοφία του *ηγεμόνα* στον Ταοϊσμό συνδέεται με την αποστασιοποιημένη στάση του ηγέτη έναντι των πρωτοβουλιών που πρέπει να αναλάβουν οι ίδιοι οι άνθρωποι στην πορεία τους για την αυτοβελτίωση και την απλότητα (σ. 66). Η *ηγεμονία* συνδέεται με τη λαμπρότητα, η οποία δεν μπορεί να κλονίσει το ασκητικό ιδεώδες, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του Καλανού (σ. 27). Η *αρχηγεία* συνδέεται με την επιβολή της θελήσεως του αρχηγού, ενώ ο σοφός δεν έχει ανάγκη από αρχηγό για να κάνει

αυτό που πρέπει (σ. 33). Η *κυριαρχία* δε συνδέεται με την κατ'εικόνα δημιουργία του ανθρώπου, ο οποίος πρέπει να δρα κατά το πρότυπο του δημιουργού του, ασκώντας την κυριαρχία του με μέτρο (σ. 17). Η κυριαρχία προσλαμβάνει και αρνητική σημασία, εφόσον στη Βασιλεία του Θεού δεν θα υφίσταται (σ. 66). Η άσκηση της *πολιτικής*, όταν δεν ακολουθεί το κράτος δικαίου υπαγορεύει στον χριστιανό την αντίσταση (σ. 44). Η *εξουσία* απαντά με παραπλήσια έννοια με αυτή της κυριαρχίας, εφόσον ο άνθρωπος οφείλει να ακολουθεί το παράδειγμα του Δημιουργού του και να την ασκεί με μέτρο στο πλαίσιο της διαχείρισης (σ. 22). Η εξουσία προσλαμβάνει μια άλλη διάσταση όταν συνδέεται με τη συζυγική αγάπη, όπου η εξουσία του ενός στον άλλο απορρέει από την ένωση σε ένα σώμα (σ. 38). Η εξουσία του Χριστού τονίζεται ότι δεν ταυτίζεται με την έννοια της τοπικής άσκησης της αλλά με την καθολικότητα σε όλα τα πράγματα (σ. 44, 46). Συνεπώς, η χρήση του ονόματος του Χριστού σε κάθε προσπάθεια δόμησης εξουσιαστικών σχέσεων αποτελεί κατάχρηση της χριστιανικής διδασκαλίας (σ. 62). Το ποιμαντικό έργο της Εκκλησίας συνδέεται με τη μέριμνά της για τα παιδιά της, όταν αυτά δοκιμάζονται από πολεμικές συγκρούσεις, ενώ ταυτόχρονα υπαγορεύεται σε αυτή κάθε πρωτοβουλία προκειμένου να επικρατήσει η ειρήνη (σ. 53).

Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνάς μας του πρώτου και δεύτερου βαθμού κωδικοποίησης αποδίδονται σχηματικά στο πιο κάτω γράφημα, όπου (1) με ποσοστό 0% η λέξη ηγεσία, (2) με 11% ακολουθεί η Ηγεμονία, (3) με 5% η λέξη ηγέτης, (4) Αρχηγός με 11%, (5) Κυριαρχία με 16%, (6) Πολιτική – πολίτης με 26%, (7) Εξουσία 26%, (8) Διακονία – Διάκονος με 0% και (9) Ποιμαντική με 5%.



Διάγραμμα 8: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Γ' Λυκείου

Στη συνέχεια η έρευνά μας αφορούσε έμμεσες αναφορές της ηγεσίας.

Στη δεύτερη θεματική ενότητα της Γ΄ τάξης με τίτλο «Προκλήσεις» εξετάζονται οι έννοιες *Πλούτος, Εργασία, Συμβίωση, Επανάσταση*. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2017) και στην έννοια *Εργασία* οι μαθητές/τριες θα μπορούν: «να διερευνούν με θρησκευτικά κριτήρια τα ηθικά ζητήματα που σχετίζονται με την εργασία και τις εργασιακές δομές και σχέσεις και να διακρίνουν τις θέσεις του Χριστιανισμού και άλλων θρησκευτικών παραδόσεων σχετικά με την εργασία». Στον Φάκελο του Μαθήματος (σ. 33-35) και στα κείμενα που αναφέρονται στην έννοια *Εργασία* παρουσιάζεται η θρησκευτική προσέγγιση σε ζητήματα εργασίας. Ιδιαίτερης σημαντικότητας είναι η αναφορά στον σκοπό της εργασίας και στη μεταχείριση των εργατών. Οι μαθητές/τριες παιδαγωγούνται στη σωστή συμπεριφορά που πρέπει να διαπνέει τη σχέση ανάμεσα σε κάποιον που έχει θέση ευθύνης/ηγεσίας π.χ. εργοδότης/διευθυντής/προϊστάμενος και εργαζομένου. Σύμφωνα με την ηθική του εργασιακού πλαισίου του Χριστιανισμού οποιαδήποτε άδικη και άνιση αντιμετώπιση και εκμετάλλευση του υφιστάμενου από τον προϊστάμενο ισοδυναμεί με την αφαίρεση της ίδιας της ζωής.

Στην έννοια *Επανάσταση* της ίδιας θεματικής ενότητας σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2017) οι μαθητές/τριες θα μπορούν: «να διακρίνουν ενδεχόμενες σχέσεις των θρησκειών με την επανάσταση, να αξιολογούν το επαναστατικό μήνυμα του Χριστού και τη σημασία του για τον άνθρωπο και τον κόσμο και να αναλύουν με θρησκευτικά κριτήρια ζητήματα επανάστασης και ριζοσπαστικής αλλαγής». Στον Φάκελο του Μαθήματος (σ. 44-46) και στα κείμενα που αναφέρονται στην έννοια *Επανάσταση* οι μαθητές/τριες διδάσκονται πως ο Χριστός υπήρξε ο μεγάλος επαναστάτης, ο ηγέτης που επιδίωξε μια παγκόσμια καθολική ανατροπή. Αντιπαρατάχθηκε με τον νόμο, κατέκρινε τους Γραμματείς και τους Φαρισαίους, εκδίωξε τους εμπόρους από τον ναό, δίδαξε την πραγματική σημασία της αργίας του Σαββάτου, συνομίλησε με τη Σαμαρείτισσα. Ο Χριστός είναι ο ηγέτης, που δίνει ένα διαφορετικό όραμα στην πορεία της ανθρωπότητας μέσα στην ιστορία. Μιμούμενοι τον Ιησού οι άγιοι ακολουθούν την ίδια πορεία με Αυτόν στην αντιπαράθεσή τους με το πνεύμα του κόσμου, όπως π.χ. η ηγετική μορφή του αγίου Λουκά του Ιατρού, του αρχιεπισκόπου Κριμαίας μετά την Οκτωβριανή Επανάσταση στη Ρωσία.

Στην τρίτη θεματική ενότητα με τίτλο «Όραμα» εξετάζονται οι έννοιες *Ειρήνη, Δικαιοσύνη, Ευτυχία και Μεταμόρφωση*. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2017) και στις προαναφερθείσες έννοιες οι μαθητές/τριες στην αξιολόγηση θα μπορούν μεταξύ των

άλλων: «να διατυπώνουν επιχειρήματα για την ευθύνη του χριστιανού αλλά και τις πρωτοβουλίες της Ορθοδοξίας, των άλλων χριστιανικών παραδόσεων και των άλλων θρησκειών για την ειρήνη. Να τεκμηριώνουν με θρησκευτικούς όρους την προσωπική ευθύνη απέναντι σε ζητήματα δικαιοσύνης. Να αναλύουν προτάσεις για δράσεις με στόχο τη μεταμόρφωση/ανακαίνιση του κόσμου». Στον Φάκελο του Μαθήματος (σ. 50-76) και στα κείμενα που αναφέρονται στις έννοιες *Ειρήνη*, *Δικαιοσύνη*, *Ευτυχία* και *Μεταμόρφωση* κυριαρχεί το πρόσωπο του Χριστού, ο οποίος είναι ο Λυτρωτής που θα φέρει την αληθινή ειρήνη και δικαιοσύνη, μεταμορφώνοντας πραγματικά την ανθρώπινη ζωή. Η πληθώρα των αγιογραφικών χωρίων που αναφέρονται στην ειρήνη και τη δικαιοσύνη φανερώνει το αέναο ενδιαφέρον της χριστιανικής πίστης γι' αυτές τις δύο βασικές πτυχές της ανθρώπινης ζωής. Χωρίς την πραγματική αγάπη που θα μετουσιώνεται στην πράξη σε μια ειρηνική ζωή με δικαιοσύνη δεν μπορεί να επέλθει η πραγματική ευτυχία στη ζωή του ανθρώπου ούτε μπορεί να συντελεστεί η αληθινή μεταμόρφωση προσωπική και συλλογική, του εαυτού και του κόσμου ολόκληρου. Οι μαθητές/τριες παιδαγωγούνται πως ο ηγέτης που έχει ως πρότυπό του τον Κύριο λαμβάνει υπόψη του όλες αυτές τις παραμέτρους προκειμένου το έργο του να είναι καρποφόρο με ωφέλιμους καρπούς για όλους.

Σε ό,τι αφορά στα αποσπάσματα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2017) αλλά και στους αντίστοιχους Φακέλους του Μαθήματος, παρατηρήσαμε ότι στις προαναφερθείσες θεματικές ενότητες του Γυμνασίου και του Λυκείου μέσα από τα κείμενα δεν εντοπίσαμε την έννοια της ηγεσίας, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις. Προβάλλονται, όμως, οι αρχές, οι αξίες, οι αρετές, τα πρότυπα και τα κριτήρια που πρέπει να διέπουν την άσκηση της ηγεσίας από κάθε πολίτη όχι ως μορφή εξουσίας αλλά ως έκφραση διακονίας. Ο πιστός οφείλει να έχει κάποια συγκεκριμένη δράση αλλά δεν αντιμετωπίζεται ως ένας υπάρχων ή μελλοντικός ηγέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

5.1 Συζήτηση

Στην εργασία μας διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική ηγεσία και τη χριστιανική παιδαγωγική, έτσι όπως εμπεριέχεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών και η επίδραση που δέχεται η πρώτη από την δεύτερη κατά την εφαρμογή της στη σχολική διαδικασία. Μέσα στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται η ανεύρεση αναφορών στην ηγεσία ή σε σχετικές με αυτήν έννοιες στις θεματικές ενότητες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, καθώς και στους Φακέλους του Μαθήματος του Γυμνασίου και του Λυκείου. Ως προς την πρώτη ερευνητική υπόθεση αυτό που διαπιστώνεται από την μελέτη μας είναι πως η λέξη ηγεσία ή οι ομόριζές της απαντώνται ελάχιστα ή σχεδόν καθόλου τόσο στις θεματικές ενότητες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών όσο και στους Φακέλους του Μαθήματος του Γυμνασίου. Το ίδιο αποτέλεσμα διαπιστώθηκε και στη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση με περιορισμένη ή ανύπαρκτη αναφορά στη λέξη ηγεσία ή σε ομόριζες με αυτή λέξεις στις θεματικές ενότητες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, καθώς και στους Φακέλους του Μαθήματος του Λυκείου. Ανευρέθηκαν, όμως, συνώνυμες λέξεις ή λέξεις που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας σε κάποιο πρόσωπο ή γεγονότα ηγεσίας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και στους Φακέλους του Μαθήματος στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.

Από τη μελέτη των δεδομένων που συλλέξαμε, διαπιστώνουμε πως οι αναφορές σε συγκεκριμένα πρόσωπα, που αναδείχθηκαν ως ηγέτες, είναι περισσότερες από τις αναφορές σε ομάδες προσώπων με αυτά τα χαρακτηριστικά, όπως π.χ. οι Άγιοι και οι Μαθητές του Χριστού. Οι αναφορές στα χαρακτηριστικά των ηγετών αφορούν στην άσκηση των καθηκόντων τους, είτε αυτή είχε θετική επίπτωση είτε αρνητική. Τα παραδείγματα που αφορούν θετικές όψεις της ηγεσίας είναι πολύ περισσότερα έναντι αυτών που αφορούν σε αρνητικές όψεις. Οι αναφορές σε πρόσωπα της χριστιανικής πίστης που ανέλαβαν ηγετικό ρόλο είναι οι περισσότερες, σε σχέση με ηγετικές προσωπικότητες των άλλων θρησκειών.

Οι γενικές τάσεις και τα μοτίβα που εντοπίσαμε αφορούν στο ήθος της ηγεσίας, η οποία έχει σαφώς θετικό προσανατολισμό. Οι αναφορές σε αρνητικές όψεις της ηγεσίας γίνονται σε αντιδιαστολή με τις θετικές. Τα μοτίβα που επαναλαμβάνονται για τη χαρισματική ά-

σκηση της εξουσίας, είναι: η αγάπη, η κοινωνική προσφορά, η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, η ηθική, η αυταπάρνηση, η ταπεινοφροσύνη, η παιδεία, η φιλαλήθεια, η πίστη, ο αγώνας εναντίον των διακρίσεων και ο αγώνας για ελευθερία και κοινωνική δικαιοσύνη. Στα χαρακτηριστικά των ηγετών από τις άλλες θρησκείες, προβάλλονται, επίσης, ο φωτισμός, η ηθική, η μαχητική διάδοση της πίστης.

Από τα σπουδαιότερα πρόσωπα-πρότυπα με εμφανή ηγετικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στους Φακέλους του Μαθήματος είναι του Χριστού και των μαθητών Του. Οι μαθητές μέσα από τη μάθηση ανιχνεύουν στα πρόσωπα αυτά σημαντικά στοιχεία και αρετές της ηγεσίας με προεξάρχουσες εκείνες της πίστης και της ελπίδας. Η πίστη είναι η βάση για την ελπίδα και ο Χριστός με τη διδασκαλία Του αλλά και με τον τρόπο της ζωής Του ενισχύει τον άνθρωπο στην καθημερινότητά του και ιδιαίτερα στις δυσκολίες του. Η πίστη ενισχύει την ελπίδα και ενεργοποιεί τη δράση (Sergiovanni, 2005), αποκαλύπτοντας την αισιοδοξία που εκπέμπει ο πομπός προς τον δέκτη, ο δάσκαλος προς τον μαθητή. Μέσα από τη σχέση αυτή της πίστης με την ελπίδα και τη δράση αναδύεται ο αποτελεσματικός, ο ελπιδοφόρος ηγέτης, ο οποίος ενεργοποιεί τους άλλους να δράσουν. Από τη μία οι μαθητές να ανταποκριθούν στον δικό τους ρόλο, που περιλαμβάνει υποχρεώσεις, όπως να κάνουν το καλύτερο, να γυρίσουν στην εργασία τους στην ώρα τους, να βοηθήσουν άλλους μαθητές τους, και να σέβονται τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν τον δικό τους ρόλο εργασίας με τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους για την επίτευξη του ίδιου στόχου, όμως, που είναι η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής διαδικασίας.

Στους Φακέλους του Μαθήματος των Θρησκευτικών ο μαθητής, φυσικά, δεν διδάσκεται ηγεσία, υπάρχουν, όμως, και αναφέρονται στοιχεία της χαρισματικής-μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ηγεσίας της υπηρεσίας (servitude leadership). Οι μαθητές, με βάση το ηγετικό πρότυπο του Χριστού, διδάσκονται ότι ο ηγέτης δεν επιβάλλεται, δεν υπηρετείται αλλά υπηρετεί, φθάνοντας ακόμα και στη θυσία για χάρη των ανθρώπων. Με την πραγμάτευση των στοιχείων της ηγεσίας, όχι με τη χρήση της λέξης «ηγεσία» ή ομόριζές της αλλά με παρεμφερείς λέξεις, ο μαθητής ταυτίζεται με το υποκείμενο της «εξουσίας» και δεν παρουσιάζεται ο ίδιος ως ηγέτης. Το χαρακτηριστικό στοιχείο στη σχέση ηγέτη-οπαδού είναι ο σχηματισμός ισχυρών συναισθηματικών και προσωπικών δεσμών. Οι ηγετικές διαστάσεις του προσώπου που ασκεί την ηγεσία (Laub, 1999), εντός αυτού του πλαισίου, είναι η εκτίμηση και η υποστήριξη των οπαδών, η οικοδόμηση της κοινότητας, η ενδυνάμωση και η

προώθηση της ανάπτυξης μεταξύ των οπαδών, η ειλικρίνεια και η υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του.

Μια άλλη σημαντική παράμετρος της σημαντικότητας των σχολικών εγχειριδίων (Φάκελοι Μαθήματος), όπως αναφέρθηκε ήδη, είναι η συμβολή τους στη διαδικασία της αγωγής και της εκπαίδευσης αλλά και της κοινωνικοποίησης του υποκειμένου της αγωγής (Στογιαννίδης, 2014). Ο ρόλος του σχολείου δεν περιορίζεται και δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην μετάδοση γνώσεων με τη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Στο σχολείο το παιδί και ο έφηβος έρχεται σε επαφή με το αξιακό πλαίσιο, που εκφράζει αλλά και εκφράζεται από το κοινωνικό σύνολο, στο οποίο είναι ενταγμένο και μέσα στο οποίο αναπτύσσεται. Κυρίαρχο στοιχείο αυτού του πλαισίου είναι ο διάλογος ανάμεσα στα μέλη που συνθέτουν και συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία κάθε κοινωνικού συνόλου και στην δική μας περίπτωση του σχολικού περιβάλλοντος.

Είναι ωφέλιμο να γνωρίζουμε ότι το σχολείο είναι ο κατεξοχήν χώρος, στον οποίο διενεργούνται οι βασικές λειτουργίες, που θα συμβάλλουν στην υγιή συγκρότηση της ανθρώπινης προσωπικότητας στην παιδική και εφηβική ηλικία διά μέσου της αγωγής. Το παιδί στο σχολείο, εκτός από την απόκτηση γνώσεων, πρέπει να μάθει τον τρόπο της σωστής διαχείρισης των γνώσεων αυτών, σε πραγματικό χρόνο στη ζωή του. Η χριστιανική παιδαγωγική, με το Μάθημα των Θρησκευτικών, εκτός από τις αρχές, τις αξίες και τις αρετές που παρουσιάζει η επιστήμη της Παιδαγωγικής, τονίζει και τη σπουδαιότητα των αρχών και των αρετών που διέπονται από τη χριστιανική διδασκαλία. Πρόκειται για σημαντικά στοιχεία ορισμένων μοντέλων ηγεσίας και στην εκπαίδευση, όπως της χαρισματικής-μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς και της ηγεσίας της υπηρεσίας, τα οποία είναι χρήσιμα για τη χρηστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Η χριστιανική παιδαγωγική, ως επιστήμη, ενέχει όλες εκείνες τις ηθικές αξίες αλλά και τα ηθικά πρότυπα, που συνεισφέρουν σημαντικά στην πνευματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων (Πλατσίδου, 2001α). Το Μάθημα των Θρησκευτικών είναι πλούσιο σε υλικό και μεθόδους που συνδράμουν στη διδασκαλία αυτών των ηθικών αξιών στα παιδιά. Κατ' επέκταση, όμως, τα ηθικά αυτά πρότυπα συνεισφέρουν στην εφαρμογή και την άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας με σκοπό την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό, η προβολή αυτών των προτύπων αποτελεί σημαντική παράμετρο για τη διαμόρφωση του πλαισίου, σύμφωνα με το οποίο θα λειτουργεί η

ηγεσία στην εκπαίδευση. Έχει αναφερθεί, ήδη, πως ο ηγέτης στην εκπαίδευση πρώτα είναι παιδαγωγός και μετά διοικητικός λειτουργός και καθοδηγητής. Αυτό σημαίνει πως, στην άσκηση και των δύο ηγετικών ρόλων του, ως διοικητικός λειτουργός και ως καθηγητής της τάξης, η συμβολή των ηθικών αξιών, που προβάλλονται στα πρόσωπα της ιστορίας, θα επηρεάσουν αποτελεσματικά το έργο του.

Η ηγεσία ως τέχνη, που εμπνέει και καθοδηγεί, αντιπροσωπεύεται, στον απόλυτο βαθμό, στο πρόσωπο του Χριστού. Ο Χριστός δεν είναι μόνο ο Τέλειος Θεός και ο Τέλειος Άνθρωπος, σύμφωνα με τη διδασκαλία της Ορθόδοξης Θεολογίας. Είναι ο Τέλειος ηγέτης και ο Τέλειος διδάσκαλος, που εμπνέει τους μαθητές και συνοδοιπόρους του τόσο καθ' όλη την επίγεια δράση του όσο και διά της Εκκλησίας στο πέρασμα των αιώνων. Σύμφωνα με τα ευρήματα στους Φακέλους του Μαθήματος το πρόσωπο του Χριστού γίνεται το πρότυπο για οποιονδήποτε επιθυμεί να ασκήσει την ηγεσία, πολύ δε περισσότερο για όσους ασκούν το λειτούργημα του δασκάλου και του εκπαιδευτικού ηγέτη. Στο πρόσωπο του Χριστού συγκεντρώνονται όλα τα στοιχεία της χαρισματικής, της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ηγεσίας της υπηρεσίας, «servitude leadership» (Μεντής, 2021), αφού με τον τρόπο της ζωής Του, της διδασκαλίας Του και της επικοινωνίας Του με τους μαθητές Του αλλά και τους υπόλοιπους ανθρώπους, διδάσκει την ταπεινώση και την ανιδιοτελή προσφορά της αγάπης στον «άλλον». Ο Χριστός είναι ο ηγέτης που ασκεί επιρροή στους μαθητές Του, οραματίζεται έναν αλλιώς, καλύτερο κόσμο, πείθει τους ανθρώπους πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί, αρκεί να το θέλουν, αναθέτει ρόλους στους μαθητές του, στο τέλος αλλάζει την ανθρώπινη ιστορία.

Μέσα από τα κείμενα του Φακέλου του Μαθήματος των Θρησκευτικών η ταπεινοφροσύνη δεν προβάλλεται ως αδυναμία, δουλικότητα ή κοινωνική ασημαντότητα ενός προσώπου αλλά ως μετριοπάθεια και σεμνότητα που έχει ένας άνθρωπος για τον εαυτό του. Η χριστιανική παιδαγωγική ενεργεί στην εκπαιδευτική ηγεσία προβάλλοντας τον «καινό» άνθρωπο, ο οποίος είναι απαλλαγμένος από κάθε μορφή εγωκεντρισμού και έπαρσης. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης στο πρόσωπο του Χριστού βλέπει το πρότυπο της σεμνότητας, που είναι απαλλαγμένο από την αλαζονεία και την υπερηφάνεια. Ο ίδιος ο Χριστός καλεί τον άνθρωπο κάθε εποχής να μαθητεύσει κοντά του λέγοντάς του: *«μάθετε ἀπ' ἐμοῦ, ὅτι πρῶός εἰμι καὶ ταπεινὸς τῇ καρδίᾳ»* (Μτ. 11, 29).

Συνάμα με την ταπεινοφροσύνη ο εκπαιδευτικός ηγέτης διδάσκεται από την χριστιανική παιδαγωγική πως πρέπει να αγαπά τους συνανθρώπους του, αυτούς που καλείται να υπηρετήσει, να διακονήσει, από μια ηγετική θέση, μέσα στον σχολικό χώρο. Ο Ύμνος της Αγάπης του Αποστόλου Παύλου είναι ένα χαρακτηριστικό κείμενο που διδάσκει τον άνθρωπο όχι μόνο να αγαπά αλλά και πως να αγαπά, υπερνικώντας όλες τις αδυναμίες του. Όπως λέει ο Απόστολος των Εθνών, *«ή αγάπη μακροθυμεί, χρηστεύεται, ή αγάπη ού ζηλοῖ, ή αγάπη ού περπερεύεται, ού φυσιοῦται, ούκ άσχημονεῖ, ού ζητεῖ τὰ έαυτῆς, ού παροξύνεται,...»* (Α΄ Κορ. 13, 4-5), επομένως, ο ηγέτης, σύμφωνα με τη χριστιανική παιδαγωγική, δε μπορεί να μισεί ούτε την εργασία του και πολύ περισσότερο τους υφισταμένους του, μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Η αγάπη, όπως και η ταπεινοφροσύνη, η δικαιοσύνη και η αξιοπιστία αποτελούν τα συστατικά στοιχεία που πρέπει να συνθέτουν την προσωπικότητα κάθε χριστιανού και ως εκ τούτου και εκείνων που αναδεικνύονται σε ηγετικές θέσεις όχι με σκοπό να υπηρετηθούν αλλά να υπηρετήσουν (Braine, Vergier, 2007). Πρώτα ο Χριστός και στη συνέχεια οι μαθητές Του, με πρωτοκορυφαίο τον Απόστολο Παύλο δίδαξαν στην ανθρωπότητα την ταπεινοφροσύνη και την αγάπη στην πράξη, προσφέροντας τον εαυτό τους θυσία πάνω στον σταυρό για τη σωτηρία του ανθρώπου. Η ταπείνωση, η αγάπη και η δουλεία αποτελούν το *θεμελιώδες αξιακό σύστημα του ηγέτη σύμφωνα με τη χριστιανική διδασκαλία* (Μεντής, 2021:269). Ο Χριστός, κατά κύριο λόγο, οι μαθητές Του στη συνέχεια αλλά και σημαίνουσες προσωπικότητες-πατέρες της εκκλησίας αποτελούν, διαχρονικά, τα ανεξίτηλα ηθικά πρότυπα, σύμφωνα με τα οποία μπορούν να οικοδομήσουν τη δική τους συμπεριφορά οι εκπαιδευτικοί ηγέτες στην εποχή μας.

Αυτό που διδάσκεται μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τους Φακέλους του Μαθήματος των Θρησκευτικών είναι ότι η ηγετική παρουσία του Χριστού αρχικά και των μαθητών Του στη συνέχεια δεν είχε εξουσιαστικό ή κυριαρχικό χαρακτήρα, εκτός από τις περιπτώσεις που ο Ίδιος ο Κύριος αναφέρεται στην κυριαρχία Του στην αμαρτία και στον θάνατο. Ο Χριστός είναι ο χαρισματικός-μετασχηματιστής ηγέτης, οποίος επιχείρησε να αλλάξει τη νοοτροπία του κόσμου, ξεκινώντας αρχικά από τους μαθητές Του, για να συνεχίσει με την κλήση στην αλλαγή αυτή όσων το επιθυμούσαν. Ο Χριστός, ως γνήσιος εκφραστής της «servitude leadership», φέρει εκείνα τα στοιχεία, που συνθέτουν, σύμφωνα με τον Greenleaf (Northouse, 2019), το πρότυπο του υπηρετικού ηγέτη, αφού νοιάζεται για τους φτωχούς, για τους μη προνομιούχους, τους ταπεινούς και τους καταφρονημένους. Εί-

ναι αυτός, που προσπαθεί, με έναν ήρεμο επαναστατικό τρόπο, να ανατρέψει κάθε μορφή ανισότητας και κοινωνικής αδικίας στην εποχή του. Αυτό, άλλωστε, είναι και το μήνυμα που δίνει με την διδασκαλία Του και τα θαύματα Του όχι μόνο στους μαθητές Του αλλά σε όλη την ανθρωπότητα διά του Ευαγγελίου Του.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι δώδεκα μαθητές αποτελούν τους πρώτους μιμητές του ηγετικού προτύπου του Χριστού, ακολουθώντας σε όλη την πορεία της ζωής τους όλα όσα διδάχθηκαν και έζησαν δίπλα στον ξεχωριστό διδάσκαλο και ηγέτη. Ο Παύλος και οι υπόλοιποι μαθητές δεν επιδιώκουν να εξουσιάσουν αλλά να διακονήσουν και να υπηρετήσουν τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνονται, αποτελώντας και οι ίδιοι πρότυπα γι' αυτούς και τους διαδόχους αυτών. Ο Χριστός, ως χαρισματικός-μετασχηματιστής ηγέτης, παρακινεί τους μαθητές Του και αυτοί στη συνέχεια, ως χαρισματικοί-μετασχηματιστές ηγέτες, παρακινούν τους δικούς τους μαθητές και τους ανθρώπους με τους οποίους συναναστρέφονται, δείχνοντας και αυτοί με τη σειρά τους εμπιστοσύνη στην ηγετική προσωπικότητα του Χριστού και των μαθητών Του. Ο Απόστολος Παύλος και οι άλλοι μαθητές, δεν επιθυμούν να εξουσιάσουν αλλά να διακονήσουν, γι' αυτό τοποθετηθούν επικεφαλής στις Εκκλησίες που δημιουργούν κατά τόπους. Ορίζουν και καθιερώνουν το θεσμό των διακόνων και των διακονισσών, παρακινώντας στην ανάληψη δράσεων αλλά και παρέχοντας ρόλους δραστηριοποίησης σε όλους τους χριστιανούς. Οι μαθητές του Χριστού γίνονται και αυτοί γνήσιοι εκφραστές της «servitude leadership», οι υπηρετικοί ηγέτες, που αγωνίζονται με σθένος και με οποιαδήποτε επικινδυνότητα, θυσιάζοντας στο τέλος την ίδια τη ζωή τους μένοντας σταθεροί στο αξιακό πλαίσιο της πίστεώς τους. Στο ίδιο μοτίβο κινούνται και οι διάδοχοι των μαθητών, η πλειάδα των εκκλησιαστικών πατέρων, φθάνοντας μέχρι τις ημέρες μας, έχοντας ως πρότυπο το πρόσωπο του Χριστού.

Τα πρόσωπα-πρότυπα της χαρισματικής-μετασχηματιστικής και της υπηρετικής ηγεσίας, που προβάλλει η χριστιανική παιδαγωγική, στην προκειμένη περίπτωση μέσα από τα προγράμματα σπουδών και τους Φακέλους του Μαθήματος των Θρησκευτικών, μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη σχολική διαδικασία. Τόσο από τα ευρήματα στο περιεχόμενο των Φακέλων του Μαθήματος του Γυμνασίου όσο και σε εκείνο του Λυκείου, η αναφορά σε πρόσωπα που φέρουν τα στοιχεία των τύπων ηγεσίας που προαναφέρθηκαν, μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα προς μίμηση για κάθε εκπαιδευτικό και να τον ενισχύσουν στον ηγετικό του ρόλο μέσα στη σχολική πραγματικότητα είτε ως διοικητικό στέλεχος είτε ως δάσκαλος της τάξης. Η αντιμετώπιση όλων των υ-

φιστάμενων προσώπων, εκπαιδευτικών και μαθητών, υπόκειται στην προοπτική που ορίζεται από το πλαίσιο των αρετών της χριστιανικής παιδαγωγικής, ως πρότυπο προς μίμηση. Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2001β), τα πρόσωπα-πρότυπα επιδρούν σε κάθε μορφή συμπεριφοράς των ανθρώπων και πολλές φορές τους εμπνέουν να ταυτιστούν μαζί τους. Κατά συνέπεια, το πρότυπο μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την άσκηση κάθε μορφής ηγεσίας, και κατ' επέκταση και της εκπαιδευτικής, επιδρώντας στη συμπεριφορά των προσώπων που την ασκούν.

Επιπλέον, από τα ευρήματα στο περιεχόμενο των Φακέλων του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, διαπιστώνεται ότι γίνεται αναφορά και σε ηγετικά πρότυπα προσωπικοτήτων, που βρίσκονται εκτός χριστιανικής πίστης. Οι πνευματικοί ηγέτες του Ιουδαϊσμού, οι ραβίνοι, προβάλλουν ως βασικές αρετές την ταπεινότητα και την δικαιοσύνη. Στο Ισλάμ ο Αλλάχ είναι ο ηγεμόνας και κυρίαρχος του κόσμου, στον οποίο θα αποδώσει δικαιοσύνη στην τελική κρίση, ενώ προβάλλονται οι αρετές της σεμνότητας και της ακεραιότητας. Ο Γκάντι είναι ο πνευματικός ηγέτης του Ινδουισμού που δίδαξε την αυταπάρνηση και την παραίτηση για την αναγέννηση σε μια καλύτερη ύπαρξη. Ο Βούδας αναφέρεται ως φωτισμένος ηγέτης στον Βουδισμό, προβάλλοντας την αρετή της εγκράτειας και της δικαιοσύνης. Ο Δαλάι Λάμα και ο Τενζίν Γκιάτσο, καθώς και άλλοι φωτισμένοι ηγέτες του Κομφουκιανισμού και του Ταοϊσμού, προβάλλονται ως ηγέτες των ανατολικών θρησκειών που αγωνίστηκαν για την καλυτέρευση της ζωής του ανθρώπου. Η σύντομη διαθρησκευτική προσέγγιση της ηγεσίας, έξω από τα πλαίσια της χριστιανικής παιδαγωγικής, δίνει τη δυνατότητα κατανόησης των προσωπικών στάσεων, ανάλογα με τις ηθικές αρετές που απορρέουν από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις ενός ατόμου, όπως αυτό τις έχει διδαχτεί (Braine, Verrier, 2007).

Τέλος, δεν πρέπει να παραβλέψουμε τις αναφορές στους Φακέλους του Μαθήματος των Θρησκευτικών σε πρόσωπα ηγετών που σηματοδότησαν την ανθρώπινη ιστορία με αρνητικό πρόσημο και αποτέλεσαν πρότυπα προς αποφυγήν για κάθε άνθρωπο. Τα ιστορικά αυτά πρόσωπα (π.χ. οι Ρωμαίοι αυτοκράτορες διώκτες των πρώτων χριστιανών, ο Ιουλιανός ο Παραβάτης κ.ά.), αναφέρονται εξαιτίας της παρουσίας και της επίδρασής τους στα γεγονότα και στην εξέλιξη του χριστιανισμού μέσα στην ιστορία. Η ηγετική τους παρουσία, όμως, επειδή δε συνάδει με τα βασικά χαρακτηριστικά των ηγετικών μοντέλων, που ήδη αναφέρθηκαν, δεν θα μπορούσαν εξ' ορισμού (Bush – Glover, 2003), να επηρεάσουν θετικά κάποιο πρόσωπο που ασκεί ηγεσία και ιδιαίτερα την εκπαιδευτική ηγεσία. Η κυριαρχική

κή εξουσία δεν έχει θέση στην χριστιανική παιδαγωγική, γι' αυτό και απορρίπτεται ως πρότυπο ηγεσίας, σε αντίθεση με τη διακονία και τη ποιμαντική φροντίδα. Άλλωστε, ένα πρόσωπο γίνεται πρότυπο, όταν η συμπεριφορά του διέπεται από τον «*αλτρουισμό, την τιμιότητα και τη γενναιοψυχία*» (Πλατσίδου, 2001β:155), καθιστώντας την παρουσία του χρήσιμη μέσα στην κοινωνία, πολύ περισσότερο, όταν ο ρόλος αυτός θα είναι ηγετικός και στον ευαίσθητο χώρο της παιδείας.

5.2 Συμπεράσματα

Όπως διατυπώθηκε, η άσκηση της ηγεσίας στην εκπαίδευση παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις εν συγκρίσει με την άσκηση της ηγεσίας σε άλλους οργανισμούς, αφού ο ανθρώπινος παράγοντας υπερτερεί, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2000), τόσο σε σχέση με τους συντελεστές παραγωγής όσο και προϊόντος. Ο ηγέτης – διευθυντής στην εκπαίδευση έχει διπλό ρόλο. Από τη μία πρέπει να διεκπεραιώσει τις υπηρεσιακές απαιτήσεις, διοικητικού χαρακτήρα, της σχολικής μονάδας στην οποία ηγείται. Από την άλλη δεν παύει να είναι ο ηγέτης-δάσκαλος, το έργο του οποίου περνάει αρχικά μέσα από την τάξη των μαθητών του, ικανοποιώντας τις απαιτήσεις και τις ανάγκες τους. Ο ηγέτης στην εκπαίδευση, εν συγκρίσει με τους ηγέτες των άλλων οργανισμών, πρώτα είναι παιδαγωγός, εφαρμόζοντας στην πράξη τις αρχές της επιστήμης της Παιδαγωγικής στη δική μας περίπτωση και της χριστιανικής παιδαγωγικής και στη βάση αυτή εφαρμόζει τις αρχές και τους κανόνες της διοικητικής επιστήμης στους υφισταμένους του, εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Αυτό που χαρακτηρίζει την άσκηση της ηγεσίας στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι η διαμορφούμενη παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στα πρόσωπα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σχέση αυτή θεωρείται βασικός παράγοντας μιας αποτελεσματικής ηγεσίας, αφού αποτελεί το θεμέλιο πάνω στο οποίο οικοδομείται η εμπιστοσύνη των μελών της κοινότητας, διευθυντής-ηγέτης, εκπαιδευτικοί, μαθητές. Η οικοδόμηση της παιδαγωγικής σχέσης στις αρχές που ορίζει η Παιδαγωγική επιστήμη έχει ως συνέπεια την αποτελεσματικότερη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο διευθυντής, ως ηγέτης της σχολικής κοινότητας, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατεύθυνση αυτή, αφού δεν περιορίζεται μόνο σε θέματα διοικητικής φύσεως αλλά έχει ενεργό ρόλο στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, συμβάλλοντας στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων (Καψάλης, 2005).

Η συμβολή της χριστιανικής παιδαγωγικής στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Μέσα από τη διδασκαλία και τη βιωματική προσέγγιση των αρχών της, από τους μαθητές και της μαθήτριες, επιτυγχάνεται η διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους σε υγιείς βάσεις. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει πως μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Θρησκευτικής Αγωγής, όπως και οποιουδήποτε άλλου γνωστικού αντικειμένου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, επιδιώκεται η δημιουργία ηγετικών στελεχών. Προσφέρονται, όμως, σημαντικά στοιχεία αγωγής, που είναι απαραίτητα για την υγιή ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού και του εφήβου, την καλή αντιμετώπιση των συμμαθητών-συμπολιτών του, τον σωστό τρόπο λήψης αποφάσεων σε σημαντικά ζητήματα, την καλλιέργεια πνεύματος αλληλεγγύης, προσφοράς αλλά και αγαπητικής-δημοκρατικής συνύπαρξης των μελών του κοινωνικού συνόλου. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και του διευθυντή στο σχολείο τους. Σε ένα σχολείο, όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι οι ηγέτες τους νοιάζονται για αυτούς, ή όταν οι αρχές δεν εκμεταλλεύονται την ευπάθεια των άλλων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, εμφανίζεται ένα αίσθημα ευγνωμοσύνης και πίστης (de Marcos, 2019).

Η αγωγή, ως σύνολο επιδράσεων (Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016), αποτελεί τον κύριο σκοπό αρχικά της οικογένειας, στη συνέχεια του σχολείου και κατόπιν της κοινωνίας ευρύτερα. Ο κατεξοχήν χώρος, στον οποίο εφαρμόζονται οι παιδαγωγικές αρχές, είναι το σχολείο, το οποίο φέρει τα χαρακτηριστικά μιας μικρής κοινωνίας. Στη σχολική διαδικασία λαμβάνει χώρα η κοινωνικοποιητική λειτουργία του υποκειμένου της αγωγής, σε συνδυασμό με τη νοητική του ανάπτυξη, την απόκτηση γνώσεων και την επίδοσή του. Η κατ' εξοχήν διαδικασία που συντελείται στη διάρκεια της σχολικής λειτουργίας είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Το πρόσωπο, που επωμίζεται την ευθύνη της διαπαιδαγώγησης, της μόρφωσης και της απόκτησης γνώσεων στο σχολικό περιβάλλον, έχει ιδιαίτερη ευθύνη και στην καλλιέργεια της γνώσης. Δε συμβάλλει, μόνο, καθοριστικά στη διάπλαση της προσωπικότητας, του χαρακτήρα του μαθητή αλλά και στην ανακάλυψη νέων γνώσεων, αναγκαίων για την αντιμετώπιση των σύγχρονων απαιτήσεων της ζωής. Για τον λόγο αυτό, ανέκαθεν υποστηριζόταν η ανάγκη βελτίωσης και εκσυγχρονισμού των εκάστοτε προγραμμάτων σπουδών, προκειμένου να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και να είναι περισσότερο αποτελεσματικά στη σκοποθεσία τους (Westphalen, 1982).

Το σχολείο είναι ο χώρος ανάπτυξης των σχέσεων όλων των εμπλεκόμενων, στη σχολική διαδικασία, προσώπων. Κάθε αναφορά σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας καθιστά αναγκαία αυτή την παράμετρο, αφού το πρόσωπο έχει κυρίαρχη θέση στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας είτε σε θέματα διοίκησης είτε σε ζητήματα διδασκαλίας στην τάξη, αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα, που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής διαδικασίας. Το πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο λειτουργεί η χαρισματική ή μετασχηματιστική ηγεσία και η ηγεσία της υπηρεσίας, ενέχει αρκετά στοιχεία της χριστιανικής παιδαγωγικής, που συνδράμουν σημαντικά στην πληρέστερη άσκηση των προαναφερθέντων τύπων ηγεσίας στο σχολείο. Ο ηγέτης, γενικά, και ο εκπαιδευτικός ηγέτης ειδικότερα, καλείται να ηγηθεί με το παράδειγμα για να εμπνεύσει και να οδηγήσει στην ανάπτυξη μαθητές και εκπαιδευτικούς. Για τον λόγο αυτό, δεν ενεργεί αυτόνομα αλλά βρίσκεται σε άμεση σχέση και αλληλεπίδραση με τα μέλη της ομάδας του (Braine, Verrier, 2007).

Επιπλέον, στην εποχή που διανύουμε, εποχή της παγκοσμιοποίησης και της πολυδιαφημιζόμενης παγκόσμιας διακυβέρνησης, ο ηγετικός ρόλος κάποιων προσώπων επιδρά σημαντικά στο κοινωνικό σύνολο. Αυτό που γίνεται περισσότερο εμφανές αλλά και καθίσταται αναγκαίο, προς αποκατάσταση, είναι το έλλειμμα πνευματικότητας, ήθους και ηθικότητας στην άσκηση της ηγεσίας (Μεντής, 2021). Ο κατεξοχήν χώρος, στον οποίο πρέπει να εντοπίζεται και πολύ περισσότερο να καλλιεργείται ο πνευματικός ρόλος της ηγεσίας, είναι το σχολείο. Το ήθος και η πνευματικότητα στον άνθρωπο και κατ' επέκταση στον ηγέτη συνάδουν με την αρετή. Κάθε ηγέτης, πολύ δε περισσότερο ο εκπαιδευτικός ηγέτης, οφείλει να γνωρίζει και να εστιάζει στο σημαντικό, να ενδιαφέρεται για το έργο του, να έχει τη δύναμη να μαθαίνει από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του, να υπολογίζει τους κινδύνους που μπορεί να ανακύψουν και πάνω από όλα να είναι ένας αξιόπιστος άνθρωπος (Sergiovanni, 2005).

Το αρετολογικό πρότυπο, που προβάλλει η χριστιανική παιδαγωγική, μπορεί να συμβάλλει σημαντικά και να επιδράσει θετικά σε κάθε πρόσωπο, το οποίο ασκεί την ηγεσία στο σχολείο από οποιαδήποτε θέση είτε ως διευθυντής είτε ως εκπαιδευτικός στην τάξη. Ιδιαίτερα το πρόσωπο του Χριστού, όπως, επίσης, οι μαθητές Του και οι διάδοχοί τους εκκλησιαστικοί πατέρες, που συγκεντρώνουν τα χαρακτηριστικά της χαρισματικής-μετασχηματιστικής και υπηρετικής ηγεσίας, μπορούν να δώσουν τα έναυσμα και να αποτελέσουν το πρότυπο για να αποκτήσει η εκπαιδευτική ηγεσία, στις μέρες μας, το ήθος και την πνευματικότητα

που έχει χάσει. Επισημαίνεται πως, όταν γίνεται λόγος για πνευματικότητα, αυτή δεν πρέπει να υπόκειται «στη μισαλλόδοξη δύναμη του αντι-πνευματικού σκοταδισμού» (Μακρής, 2015β:176). Δεν πρέπει να παραβλέπεται, άλλωστε, ο κοινωνικός, πολιτικός και λειτουργικός ρόλος της θρησκείας, καθώς και η σημαντικότητά της στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη οργάνωση κάθε ανθρώπινης συλλογικότητας.

Περισσότερο από ποτέ στις μέρες μας η εκπαιδευτική ηγεσία στο σχολείο χρήζει άμεσης πνευματικής και ηθικής ενίσχυσης. Η επίτευξη αυτού του σκοπού μπορεί να είναι αποτέλεσμα της ανάπτυξης μιας σειράς από αρετές, που προβάλλονται από την χριστιανική παιδαγωγική διά μέσου των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και των Φακέλων του Μαθήματος των Θρησκευτικών, έτσι όπως ισχύουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο παράγοντας αυτός θα συμβάλλει σημαντικά στη σχολική βελτίωση των παιδιών και των εφήβων. Πιστεύουμε πως, με την ανάπτυξη αυτών των αρετών από τους ηγέτες του σχολείου, οι μαθητές θα μπορούν να συνεργάζονται, να αναπτύσσουν αυθεντική μάθηση και να επιτυγχάνουν προσωπική ανάπτυξη. Αντί της δυσπιστίας και της απόρριψης στη σχολική πραγματικότητα θα επικρατεί η εμπιστοσύνη ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Braine, Verrier, 2007). Κάθε πρόσωπο που ασκεί την εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να είναι σε θέση να προετοιμάζει το εργασιακό περιβάλλον, προκειμένου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να ξεδιπλώσουν τις δυνατότητές τους, εν πνεύματι ελευθερίας, επιτυγχάνοντας ο καθένας τα υψηλότερα δυνατά αποτελέσματα και την προσωπική του βελτίωση.

Η χριστιανική παιδαγωγική, ως προέκταση της παιδαγωγικής επιστήμης, προσφέρει αξιόλογα στοιχεία, τα οποία είναι απαραίτητα για τη συγκρότηση, τη λειτουργία και την εξέλιξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Επίσης, η ανάπτυξη του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών (στην προκειμένη περίπτωση της Θρησκευτικής αγωγής), αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά και τους εφήβους, όταν δεν θα στεγανοποιούνται απλά στα όρια του σχολικού περιβάλλοντος και του σχολικού χρόνου αλλά θα δίνουν το έναυσμα για περαιτέρω εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή των μαθητών μέσα στην κοινωνία. Τα προβλήματα, που θα συναντήσει στο διάβα της ηγετικής του παρουσίας στον σχολικό χώρο ο εκπαιδευτικός- ηγέτης, ιδιαίτερα στην εποχή μας, δεν επιδέχονται «δογματική» αντιμετώπιση. Αυτό που χρειάζεται είναι η πνευματική ετοιμότητα και η ηθική ακεραιότητα, ενεργώντας με ανιδιοτέλεια και πίστη στην επιτέλεση του λειτουργήματός του. Η συνδρομή της χριστιανικής παιδαγωγικής, διά τον προτύπων που προβάλλει, είναι ιδιαίτερα σημαντική και πολύτιμη σε καιρούς πνευματικής ένδειας (Μακρυδημήτρης, Αντ., 2020). Ο ρόλος του

εκπαιδευτικού-ηγέτη στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα είναι μείζονος σημασίας, αφού πρέπει να εμπνέει, να καθοδηγεί, να εμπνυχώνει, να ενθαρρύνει και να ενισχύει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός-ηγέτης, είτε ως παιδαγωγός-δάσκαλος είτε ως διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, έχει υποχρέωση και ευθύνη να πετύχει.

5.3 Προτάσεις

Στη μελέτη αυτή επιχειρήθηκε η συσχέτιση της εκπαιδευτικής ηγεσίας με τη χριστιανική παιδαγωγική, έτσι όπως αυτό μπορεί να γίνει εφικτό στη σχολική διαδικασία μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Η έρευνα που διεξήχθη, αφορούσε τα Προγράμματα Σπουδών και τους Φακέλους του Μαθήματος των Θρησκευτικών, έτσι όπως ισχύουν στο υφιστάμενο πρόγραμμα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων στη χώρα μας.

Σε μια επόμενη μελέτη θα μπορούσε να γίνει συγκριτική αντιμετώπιση των προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών, που ισχύουν τώρα, με αυτά που ίσχυαν στο παρελθόν, για αναφορές σε θέματα ηγεσίας. Θα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ανάδειξη μέσα από τη σύγκριση των ομοιοτήτων και των διαφορών, δεδομένου του γεγονότος πως στο παρελθόν υπήρχαν σχολικά εγχειρίδια διδασκαλίας, ενώ τώρα Φάκελοι του Μαθήματος.

Μια άλλη μελέτη θα μπορούσε να αναφέρεται στην έρευνα σε θέματα ηγεσίας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και στους Φακέλους του Μαθήματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Θα μπορούσαν να γίνουν διαπιστώσεις για τις επιδράσεις που αφήνουν στο υποκείμενο της αγωγής κατά την μετάβασή του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και από την παιδική ηλικία στην εφηβεία.

Μια τρίτη μελλοντική επιστημονική μελέτη θα μπορούσε να αναφέρεται σε μια διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση με συγκριτικό χαρακτήρα για τον ρόλο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών σε σχέση με εκείνα των άλλων ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών σε ζητήματα ηγεσίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Βιβλιογραφία στα Ελληνικά

- Αγγελόπουλος, Ηρ., Καραγιάννης Π., & Φραγγούλης Ι. (2010). Από τη συμβουλευτική σχέση στην εκπαιδευτική ηγεσία, στο: *Η παιδαγωγική Σχέση* σ.σ. 69-78, επιμ. Αλέξανδρος Κοσμόπουλος-Στέφανος Βασιλόπουλος. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Αν. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αλεξανδρής, Δ. (2018). Κριτική Παιδαγωγική και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Ελλάδας Α.Π.Σ. Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/alexandris-dimitrios/critical-pedagogy-curricula-in-greece-civic-education-syllabus-alexandris-dimitrios.htm> στις 8-1-2020.
- Διαμαντόπουλος, Π. (2002). *Σχολική Παιδαγωγική. Θεωρία του Σχολείου. Θεωρία της Παιδαγωγικής Διαδικασίας. Θεωρία της Διδασκαλίας*, τόμ. Α΄. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δεληκωσταντής, Κ. (2009). *Η παιδεία ως πολιτισμός του προσώπου*. Αθήνα: Έννοια.
- Ζμάς, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καψάλης, Αχ. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου, στο: *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, σ.σ. 3-29, επιμ. Αχιλλέας Καψάλης. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κογκούλης, Ι. (2016). *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*. Έκδοση Δ΄. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (2017). *Ιστορία της σχολικής θρησκευτικής εκπαίδευσης στη Νεότερη Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Κομνηνού, Ι. (2014). *Η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Κομνηνού, Ι. (2018). *Η Χριστιανική Αγωγή στον 21^ο αιώνα. Θεωρία και Πράξη. Θεωρίες Μάθησης, Μοντέλα Διδασκαλίας, Αναλυτικά Προγράμματα, Διδακτικές Προσεγγίσεις*, τόμ. Α. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, στο: *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*, σ.σ. 211-225, επιμ. Καρακτσάνη Δ., Παπαδιαμαντάκη Γ. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κρίβας, Σπ. (2007). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg
- Κυθραιώτης, Α. (2015). Η ηγεσία και η αλλαγή, στο: *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός*, τόμ. 1^{ος} *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Βελτίωση*, σ.σ. 207-234, επιμ. Π. Πασιαρδής. Αθήνα: Έλλην.
- Μακρυδημήτρης, Αντ. (2020). Πέντε «θέσεις» για τη διοικητική επιστήμη και ένα σύμπερασμα, στο: *Ανθολόγιο Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, Οργανωσιακής Συμπεριφοράς και Διοίκησης Επιχειρήσεων*, τιμητικός τόμος Καθηγήτριας Νάνσυ Παπαλεξανδρή, σ.σ. 541-555. Αθήνα: Μπένου.
- Μακρής, Σ. (2008). *Ισχύς και ελευθερία. Φιλοσοφικές, πολιτικές και διεθνολογικές προσεγγίσεις. Από τον Πλάτωνα στο Francis Fukuyama*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Μακρής, Σ. (2015α). *Πολιτική Επιστήμη. Κοινωνικός Μετασχηματισμός και Θεωρίες της Δημοκρατίας. Κλασικές, Νεότερες και Σύγχρονες Αφηγήσεις. Εισαγωγικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Μακρής, Σ. (2015β). Θρησκεία και Διεθνής Πολιτική. [Κεφάλαιο Συγγράμματος], στο: Βασιλειάδης, Ν., Μπουτσιούκη, Σ. 2015. *Πολιτιστική διπλωματία*. [ηλεκτρ. βιβλ.], σ.σ. 175-187. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, κεφ 8. Ανάκτηση από: <http://hdl.handle.net/11419/4421> στις 10-9-20120

- Μακρής, Σ. (2019). *Πολιτική και Κοινωνική Θεωρία στη Σύγχρονη Ελλάδα. Από την Ιδεοκρατία στον Αναστοχασμό. Γενεαλογικό Σχεδιάσμα*. Αθήνα: Liberal Books.
- Μασσιάλας, Β. (1984). *Το σχολείο – εργαστήριο ζωής. Εισαγωγή στη μεθοδολογία της διδασκαλίας των κοινωνικών σπουδών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίες. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. (έκδ. 5^η), τόμ. Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μεντής, Α. (2021). Θεωρίες ηγεσίας και management. Το εννοιολογικό πλαίσιο και οι εφαρμογές στις υπηρεσίες υγείας, στο: *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής* 2021, 38(2):268-275.
- Μπουραντάς, Δ. (2018). *Επιτυχημένος Ηγέτης και Μάνατζερ. Πρακτικές, μέθοδο, εργαλεία για εξαιρετικά αποτελέσματα μέσω της ομάδας*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Μπουραντάς, Δ.-Πρωτόπαπα, Σ. (2019). *Ηγεσία για παιδιά. Ένας οδηγός για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη ηγετικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων*. Αθήνα: Ψυχογιός Α.Ε.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης Α. Ε.
- Ξωχέλλης, Π. (1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, 6^η έκδ. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο Εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπάς, Ε. Αθ.(2000). *Σχολική παιδαγωγική. Θεωρία και πράξη –Με έμφαση: στην παιδαγωγική και την ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, τόμος 1ος. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαστεφανάκη, Ε. (2013). Η πραγματιστική έρευνα – δράση και η συμβολή του John Dewey στη διαμόρφωσή της, στο: *Action Researcher in Education*, 4:43-58.
- Πασιαρδής, Π., (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πασιαρδής, Π., (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πλατσίδου, Μ. (2001α). Τα ηρωικά πρότυπα των παιδιών: Ένα παράδειγμα εφαρμογής της εκπαίδευσης για την ηθική, στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5: 57-69.
- Πλατσίδου, Μ. (2001β). Τα ηρωικά πρότυπα: η ψυχολογική δομή και ο παιδαγωγικός τους Ρόλος, στο: *Νέα Παιδεία*, 99:147-155.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη. Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας, στο: *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2004:27-39.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1982). Πρόλογος, στο: Κ. Westphalen, *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum με βάση τις εμπειρίες του Βαυαρικού μοντέλου*, σ.σ. 10-17, μεταφρ. Ι. Πυργιωτάκης, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτης, Χρ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. (2η έκδ.) Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χρ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη και Κέντρο Πληροφόρησης.
- Σιούτζος, Γ. (2019). Η έννοια της Χριστιανικής «Ταπείνωσης» στην Ηγεσία, στο: *Huff Post Greece* ([huffingtonpost.gr](https://www.huffingtonpost.gr)), ανάκτηση από: https://www.huffingtonpost.gr/entry/e-ennoia-tes-christianikes-tapeinoses-sten-eyesia_gr_5cc1e3f8e4b02d35f585e8ad, στις 15-9-2020.
- Στογιαννίδης, Α. (2013). *Μελετήματα Σχολικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Α΄*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

- Στογιαννίδης, Α. (2014). *Η διδακτική ανάλυση στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών. Εμπειρική έρευνα με εφαρμογή της Γεωμετρικής Διαδακτικής Ανάλυσης (Ge. Di. An.)* Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) Νόμος 1566/1985: Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (ΦΕΚ 303/13-3-2003). Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/28-2-2003: «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».
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. Υπουργική Απόφαση 143575/Δ2/2016 - ΦΕΚ 2920/Β/13-9-2016 (Καταργημένη). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. Υπουργική Απόφαση 101470/Δ2/2017 - ΦΕΚ 2104/Β/19-6-2017 (Καταργημένη). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ, (ΦΕΚ 2104/2017). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ, (ΦΕΚ 2105/2017). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικά Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ, (2017). *Φάκελος Μαθήματος. Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου. Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό, Πορεία και ανάπτυξη.* ΑΘΗΝΑ:ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ, (2017). *Φάκελος Μαθήματος. Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά Β΄ Γυμνασίου. Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό Πορεία μέσα από αντιθέσεις.* ΑΘΗΝΑ:ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ, (2017). *Φάκελος Μαθήματος. Έντυπο προσωρινό υλικό στα Θρησκευτικά Γ' Γυμνασίου. Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Από το τοπικό στο οικουμενικό.* ΑΘΗΝΑ:ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ, (2017). *Φάκελος Μαθήματος. Έντυπο προσωρινό υλικό στα Θρησκευτικά Α' Λυκείου. Θρησκεία και σύγχρονος άνθρωπος.* ΑΘΗΝΑ:ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ, (2017). *Φάκελος Μαθήματος. Έντυπο Προσωρινό Υλικό στα Θρησκευτικά Β' Λυκείου Θρησκεία και Κοινωνία.* ΑΘΗΝΑ:ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ, (2017). *Φάκελος Μαθήματος. Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά Γ' Λυκείου Θρησκεία και σύγχρονος κόσμος.* ΑΘΗΝΑ:ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- ΥΠΑΙΘ. Υπουργική Απόφαση 31585/Δ2/2020 - ΦΕΚ 698/Β/4-3-2020. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής.* Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θέσεις αντιθέσεις και προβληματισμοί.* (2^η έκδ.) Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη
- Χατζηδήμου, Δ. (2015). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης.* (14^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη - Εκδόσεις Α.Ε.
- Χριστοδούλου, Ν. (2017). *Κατανοώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ως πεδίο μελέτης και έρευνας.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

B. Βιβλιογραφία στα Ελληνικά από μετάφραση

- Frost, D. (2008). Προσεγγίσεις για την ανάπτυξη ικανοτήτων με στόχο τη βελτίωση του σχολείου, στο *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*, σ.σ. 27-51, επιμ. Μπαγάκης Γ.-MacBeath, J. Αθήνα: Λιβάνη.
- Gardner, H. & Laskin, E. (1997). *Ηγετικές προσωπικότητες. Μια ανατομία της ηγεσίας.* Επιμ. Κ. Πετρόπουλος, Κ., μτφρ Σ. Μπράνης & Α. Τζουραμάνη. Αθήνα: Singular Publications.

- Goleman, D. (2019). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;*, επιμ. Ιωάννης Ν. Νέστορος, Χρύσα Ξενάκη, μτφρ. Άνν Παπαπσταύρου. Αθήνα: Πεδίο.
- MacBeath, J. (2008). Ηγεσία και Μάθηση, στο *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*, σ.σ. 11-26, επιμ. Μπαγάκης Γ.-MacBeath, J. Αθήνα: Λιβάνη.
- Maxwell, J. (2001). *Οι 21 απαραίτητες αρετές του Ηγέτη. Πως θα γίνετε αυτοί που οι άλλοι θα ακολουθούν*, μτφρ. Α. Ψιμικάκης. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Northouse, P. (2019). *Ηγεσία. Θεωρία και πράξη*. 8η έκδ., επιμ. Γιαλέλης Π. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Simons, H. (2004). Επιστροφή στις αξίες: Αναλυτικά προγράμματα και αξιολόγηση για τον 21^ο αιώνα, στο *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, σ.σ. 25-40, επιμ. Γ. Μπαγάκης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Starrat, R. (2017). *Ηθική ηγεσία στην Εκπαίδευση*. Επιμ. μτφρ. Ελευθερία Αργυροπούλου. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Tiburcio, L. (1996). Διοίκηση της Εκπαίδευσης, στο G. Mialaret, *Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής*, σ.σ. 85-94, επιμ. Ουρ. Κουλούρη-Αντωνοπούλου, μτφρ. Γ. Ζακοπούλου Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum με βάση τις εμπειρίες του Βαυαρικού μοντέλου*, μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Γ. Βιβλιογραφία στα αγγλικά

- Banks, A. J. (1994). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. 3rded. Michigan: Allynand Bacon.
- Bass, B. & Bass, R., (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*, (4th ed.). New York, NY: Free Press.
- Bennis, W., (2009). *On Becoming a Leader*. New York: Basic Books.

- Braine, R. & Verrier, D. (2007). Leadership, Character and its Development: A Qualitative Exploration, in: *SA Journal of Human Resource Management*, 5:1, pp.1-10.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). School Leadership: Concepts and Evidence, in: *National College for School Leadership (NCSL)*.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know?, in: *School Leadership & Management*, 34:5, pp 553-571, Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680> on 26-9-2020.
- Content Analysis. (2019). Columbia University Irving Medical Center: Retrieved from: <https://www.publichealth.columbia.edu/research/population-health-methods/content-analysis> on 9-12-2020.
- Davidson, M., Lickona, Th. & Khmelkov, V. (2008). Smart & Good Schools: A New Paradigm for High School Character Education, in: *Handbook of Moral and Character Education*, pp. 370-390, edited by Larry P. Nucci and Darcia Narvaez. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/241034355> on 20-12-2019.
- De Marcos, C. (2019). Leadership in School Head Teachers Based on Trust and Virtue Leads to a Better Educational Performance. Retrieved from: <https://www.slideshare.net/Fundacionvarkey/leadership-in-school-head-teachers-based-on-trust-and-virtue-leads-to-a-better-educational-performance>, on 20-12-2019.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed, in: *The Early Works (1972)*, 5:1882-1898, *Early Essays, 1895- 1898*, επιμ. Jo Ann Boydston. London and Amsterdam: Southern Illinois University Press Feller and Simons, Inc.
- Ekinci, A. (2015). Development of the School Principals' Servant Leadership Behaviors Scale and Evaluation of Servant Leadership Behaviors According to Teachers' Views, in: *Ted Eğitim Ve Bilim*. 40:179, pp. 341-377, [doi:10.15390/EB.2015.2152](https://doi.org/10.15390/EB.2015.2152) Retrieved from: <https://www.academia.edu/13113041/> on 25-9-2020.

- Greenleaf, R. (2007). The Servant as Leader, in: Zimmerli W.C., Holzinger M., Richter K. (eds) *Corporate Ethics and Corporate Governance*. Springer, Berlin, Heidelberg. pp. 79–85. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-3-540-70818-6_6 on 27-9-2020.
- Kennedy, K. J. (1995). An Analysis of the Policy Contexts of Recent Curriculum Reform Efforts in Australia, Great Britain and the United States, in: *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. Carter, D. & O'Neil, M. (eds.). London: Falmer Press.
- Kotter, J. P. A (1990). *Force for Change: How Leadership Differs from Management*. New York: Free Press.
- Laub, J. A. (1999). *Assessing the servant organization: development of the servant organizational leadership assessment (SOLA) Instrument*. Dissertation Abstracts International, 60 (02), 308a. (UMI No. 9921922).
- Lee, J. C.K. (2010). International research. In *Encyclopedia of curriculum studies*, C. Kridel (ed.), pp. 497-501. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Leithwood, K. (2005). *Educational Leadership. A Review of the Research*. Laboratory For Student Success the Mid Atlantic Regional Educational Laboratory. Retrieved from: https://www.academia.edu/29343917/Educational_Leadership_A_Review_of_the_Research on 10-08-2020.
- Neuendorf, K. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage Publications.
- Robin M. & Sendjaya S. (2019) Looking Back to Look Forward: Lessons for Leadership Development. In: *Leading for High Performance in Asia*. Springer, Sendjaya S. (eds). Singapore. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-981-13-6074-9_8 on 17-9-2020.
- Sergiovanni, J. Th. (2005). The Virtues of Leadership, in: *The Educational Forum*, 69(2):112-123, doi: 10.1080/00131720508984675. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ683737.pdf> on 20-9-2020.

Smith, C. (2000). Content Analysis and Narrative Analysis, in: *Handbook of research methods in social and personality psychology*, H. T. Reis, & C. M. Judd επιμ., pp. 313-335. Cambridge University Press.

Woodhead, C. (2002). *Class War. The State of British Education*. London: Little Brown.

Xu, S. (2010). Cultural literacies, in: *Encyclopedia of curriculum studies*, C. Kridel (ed.), pp. 167-168. Thousand Oaks, CA: SAGE.

ΥΠΕΝΘΥΜΙΣΗ

Είναι υποχρεωτικό να εντάξετε στο τέλος του κειμένου της οριστικοποιημένης τελικής εκδοχής της Μ.Δ.Ε. σας και να υπογράψετε το ακόλουθο κείμενο:

«Δηλώνω ρητά και ανεπιφύλακτα ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»

Υπογραφή: